

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
KATYA PELLETIER

ANALYSE CRITIQUE DES OUTILS PÉDAGOGIQUES UTILISÉS DANS LES
CENTRES DE FORMATION EN ENTREPRISE ET RÉCUPÉRATION DANS UNE
PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE

DÉCEMBRE 2005

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Les Centres de Formation en Entreprise et Récupération [CFER] offrent une formule éducative pour les élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement qui souhaitent obtenir un diplôme de qualification. Les outils pédagogiques prescrits par le réseau CFER sont : **le journal**, un quotidien, qui constitue le support écrit principal aux activités de lecture; **le cartable**, qui sert à l'organisation des notes de l'élève; **le fichier orthographique**, qui consiste à répertorier le vocabulaire d'enrichissement de base; et **la caravane**, qui s'organise à partir d'une activité d'expression orale amenant l'élève à participer à la promotion de messages de sensibilisation sur les thèmes de la récupération, de l'efficacité énergétique et de l'eau. Ces outils sont présentés comme nécessaires à la bonne réussite des élèves dans ce programme de formation et comme pertinents au développement de plusieurs compétences. La présente recherche vise à étudier ces outils pédagogiques et leurs utilisations dans les classes, leurs rôles et leurs interrelations dans une perspective de développement de la littératie. Cette étude vise également à mettre en parallèle les pratiques prescrites par les fondateurs et les pratiques déclarées par les enseignants tout en tenant compte des démarches observées. La méthode consiste à détailler les pratiques par le biais d'entrevues semi-dirigées auprès des fondateurs des CFER et des enseignants de trois CFER et à trianguler les résultats à partir d'observations non participantes en classe. Les résultats présentent des différences quant à l'application et à l'utilisation des outils dans les CFER, et une certaine inadéquation de la fonction des outils du point de vue des fondateurs et des enseignants. Toutefois, les données montrent l'intérêt à utiliser ces outils avec ce type d'élèves, dans une perspective de développement de la littératie.

REMERCIEMENTS

Remerciements tout particuliers à Madame Ginette Plessis-Bélair pour m'avoir dirigée, conseillée et inspirée dans cette démarche de recherche. Merci également à Nadia Rousseau pour les opportunités professionnelles et la reconnaissance de mon travail. Merci à tous les membres de la Chaire de recherche Normand Maurice de même qu'aux responsables du Réseau québécois des CFER. Un grand merci aux fondateurs et enseignants qui ont participé à cette recherche. Merci également à Stéphanie Bélanger, Caroline Vézina, Hélène Fournier et Thierry Nadeau pour leur aide, leur soutien et leur amitié.

Merci encore et surtout à Jean-François et à Nikola, les amours de ma vie, pour leur compréhension et leur patience durant toute la réalisation de cette recherche.

Je dédie ce travail à la mémoire d'un grand homme, Monsieur Normand Maurice, qui aurait pris plaisir à le lire et à le commenter.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	II
Remerciements.....	III
Liste des Tableaux	VII
Introduction	1
Chapitre I.....	4
Problématique.....	4
1.1. Présentation du centre d'intérêt	5
1.2. Identification du problème	7
1.3. Questions de recherche.....	12
1.4. Importance de la recherche.....	12
Chapitre II.....	14
Cadre de référence et objectifs de recherche.....	14
2.1. État du concept d'alphabétisation.....	15
2.2. Contexte des CFER	19
2.3. Outils pédagogiques	21
2.3.1. Journal	21
2.3.2. Fichier orthographique	26
2.3.3. Cartable	27
2.3.4. Caravane	28
2.4. Élèves en difficulté et la motivation.....	29
2.5. Objectifs de recherche	34
Chapitre III.....	36
Méthode de recherche	36
3.1. Type de recherche.....	37
3.2. Échantillonnage	39
3.3. Instruments de recherche.....	41
3.3.1. Observation non participante.....	42
3.3.1.1. Types de notes recueillies.....	43
3.3.1.2. Validation des données d'observation.....	43
3.3.2. Entrevues semi-dirigées.....	44
3.3.2.1. Validation du protocole d'entrevue	45
3.4. Collectes des données.....	46
3.4.1. Observations non participantes	46
3.4.2. Entrevues semi-dirigées.....	47
3.5. Traitement et analyse des données	48
3.5.1. Traitement des données d'observation	49
3.5.1.1. Validation du codage des données d'observation	51
3.5.1.1.1. Calcul de fiabilité	53
3.5.2. Traitement des données des entrevues semi-dirigées avec les enseignants ..	53

3.5.2.1. Validation du codage des données d'entrevues semi-dirigées avec des enseignants	54
3.5.2.1.1. Calcul de fiabilité	55
3.5.3. Traitement des données des entrevues semi-dirigées avec les fondateurs	56
3.5.3.1. Validation du codage des données d'entrevues avec les fondateurs	56
3.5.4. Analyse par thématique	57
Chapitre IV	61
Présentation des résultats et discussion	61
4.1. Résultats ayant trait à l'utilisation des outils sous l'angle des trois regards	63
4.1.2. Utilisation du journal sous l'angle des fondateurs	63
4.1.2.1. Démarche d'utilisation du journal	64
4.1.2.2. Rôle du journal	65
4.1.3. Utilisation du journal sous l'angle des enseignants	66
4.1.3.1. Démarche d'utilisation du journal	66
4.1.3.2. Rôle du journal	67
4.1.4. Utilisation du journal sous l'angle des observations	68
4.1.4.1. Démarche observée	69
4.1.5. Utilisation du fichier orthographique sous l'angle des fondateurs	70
4.1.5.1. Démarche d'utilisation du fichier orthographique	70
4.1.5.2. Rôle du fichier orthographique	71
4.1.6. Utilisation du fichier orthographique sous l'angle des enseignants	71
4.1.6.1. Démarche d'utilisation du fichier orthographique	72
4.1.6.2. Rôle du fichier orthographique	73
4.1.7. Utilisation du fichier orthographique sous l'angle des observations	73
4.1.7.1. Démarche observée	74
4.1.8. Utilisation du cartable sous l'angle des fondateurs	74
4.1.8.1. Démarche d'utilisation du cartable	75
4.1.8.2. Rôle du cartable	75
4.1.9. Utilisation du cartable sous l'angle des enseignants	76
4.1.9.1. Démarche d'utilisation du cartable	76
4.1.9.2. Rôle du cartable	77
4.1.10. Utilisation du cartable sous l'angle des observations	77
4.1.10.1. Démarche observée	78
4.1.11. Apprentissage de la caravane sous l'angle des fondateurs	78
4.1.11.1. Démarche d'apprentissage de la caravane	79
4.1.11.2. Rôle de la caravane	79
4.1.12. Apprentissage de la caravane sous l'angle des enseignants	79
4.1.12.1. Démarche d'apprentissage de la caravane	80
4.1.12.2. Rôle de la caravane	81
4.1.13. Apprentissage de la caravane sous l'angle des observations	81
4.1.13.1. Démarche observée	81
4.2. Résultats ayant trait aux interrelations entre les outils pédagogiques sous l'angle des trois regards	82
4.2.1. Fondateurs	83

4.2.2. Enseignants.....	83
4.2.3. Observations de la chercheuse.....	84
4.3. Discussion	85
Chapitre V	89
Conclusion.....	89
5.1. Conclusion.....	90
5.1.1. Quelle est l'utilisation des outils pédagogiques prescrits par le Réseau CFER et leur application réelle sur le terrain?	93
5.1.2. Quelles sont les interrelations entre ces outils pédagogiques?.....	96
5.1.3. En quoi ces outils pédagogiques favorisent-ils le développement de la littératie chez des élèves en insertion socioprofessionnelle ?.....	97
5.2. Limites de la recherche.....	98
5.3. Retombées futures en recherche et pistes à développer	99
RÉFÉRENCES	101
Appendice A	106
Formulaire d'autorisation écrite adressé aux enseignants.....	107
Formulaire d'autorisation écrite adressé aux fondateurs.....	109
Appendice B	111
Protocole d'entrevues semi-dirigées avec les enseignants des CFER visés.....	112
Appendice C.....	115
Protocole d'entrevues semi-dirigées avec les fondateurs des CFER.....	116
Appendice D.....	119
Tableaux thématiques des données d'observation	119
Appendice E.....	124
Tableaux thématiques des données des entrevues avec les enseignants	124
Appendice F	132
Tableaux thématiques des données des entrevues avec les fondateurs	132

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	57
Distribution des unités de sens pour les thématiques retenues à partir des données d'observation	
	57
Tableau 2	57
Distribution des unités de sens par catégorie de la thématique	
	57
Tableau 3	58
Distribution des unités de sens par catégorie de la thématique « Composantes du milieu scolaire » relevées à partir des données d'observation	
	58
Tableau 4	58
Distribution des unités de sens pour les thématiques retenues à partir des données des entrevues semi-dirigées avec les enseignants	
	58
Tableau 5	58
Distribution des unités de sens par catégorie de la thématique « Outils pédagogiques » relevées à partir des données des entrevues semi-dirigées avec les enseignants	
	58
Tableau 6	59
Distribution des unités de sens par catégorie de la thématique « Composantes pédagogiques » relevées à partir des données des entrevues semi-dirigées avec les enseignants	
	59
Tableau 7	59
Distribution des unités de sens pour les thématiques retenues à partir des données des entrevues semi-dirigées avec les fondateurs	
	59
Tableau 8	59
Distribution des unités de sens par catégorie de la thématique « Outils pédagogiques » relevées à partir des données des entrevues semi-dirigées avec les fondateurs	
	59
Tableau 9	60
Distribution des unités de sens par catégorie de la thématique « Composantes pédagogiques » relevées à partir des données des entrevues semi-dirigées avec les fondateurs	
	60
5.4. Retombées pratiques.....	
	100
Tableau 10	120
Tableaux thématiques des données d'observations.....	
	120
Tableau 11	125
Tableaux thématiques des données des entrevues avec les enseignants	
	125
Tableau 12	133
Tableaux thématiques des données des entrevues avec les fondateurs	
	133

INTRODUCTION

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche sur la démarche d'alphabétisation dans les CFER subventionné par la Chaire de recherche CFER de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'étudiante est récipiendaire d'une bourse d'études offerte par la Chaire de recherche CFER. Ce projet de maîtrise est sous la direction de Mme Ginette Plessis-Bélair, professeure en didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Alors que le phénomène de l'alphabétisation et de l'illettrisme chez les jeunes adultes représente une polémique d'actualité et une problématique inquiétante, il a paru pertinent de se pencher sur certains des moyens mis de l'avant pour contrer ce problème.

Comme le définit Pierre (2000), si on parle aujourd'hui de littératie pour englober les aptitudes à comprendre et à utiliser l'information écrite, il faut reconnaître que la maîtrise de l'écrit ne se limite pas à l'apprentissage du b-a ba. De ce constat, cette auteure suggère qu'une des sources de ce problème d'illettrisme chez nos jeunes provient principalement de l'école et que c'est cette dernière qui a la responsabilité d'y remédier. Ainsi, si les élèves vont à l'école et sont sensibilisés à l'écrit, il n'en demeure pas moins qu'ils ne savent pas lire de manière appropriée et, par conséquent, ils n'atteignent pas un niveau de littératie nécessaire à leur bon fonctionnement dans la société actuelle.

Il y a plus de 15 ans, un groupe d'enseignants sensibles à cette problématique ont mis sur pied un programme de formation favorisant à la fois une alphabétisation et une formation au travail pour des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement. Leur défi était de regrouper des élèves de 16 à 18 ans ayant 2 ou 3 ans de retard scolaire et de leur offrir une formule éducative adaptée à leur besoin. De fil en aiguille, ce programme qu'offrent les Centres de Formation en Entreprise et Récupération [CFER], dont la certification est reconnue depuis 1995 par le Ministère de l'Éducation du Québec, s'est développé et s'est répandu sur tout le territoire québécois.

Cette formule éducative, qui se veut une alternative au programme d'adaptation scolaire dans le secteur régulier, a recours à différents types d'outils pédagogiques pour sa démarche d'alphabétisation. La présente recherche porte précisément sur l'utilisation de ces outils pédagogiques dans une perspective de développement de la littératie.

Ce mémoire est composé de cinq chapitres. Le premier présente la problématique de recherche ainsi que la formulation de la pertinence de ce projet et les questions soulevées. Au deuxième chapitre, le cadre de référence comporte l'étude de l'état du concept d'alphabétisation, la description du contexte des CFER, la recension des écrits sur les outils pédagogiques à l'étude et des précisions au sujet du profil de l'élève en difficulté et la motivation. Les objectifs de recherche sont également spécifiés dans ce chapitre.

La méthode adoptée pour cette recherche est décrite au troisième chapitre. Au chapitre quatre, les résultats sont présentés ainsi que l'analyse critique et l'appréciation de ces résultats à la lumière des écrits.

En conclusion, au chapitre cinq, les objectifs poursuivis et les questions de recherche sont rappelés en lien avec les résultats obtenus. Dans ce chapitre, se trouvent également les limites de la recherche, les implications futures et les pistes à développer en plus des incidences pratiques que cette recherche apporte.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1. Présentation du centre d'intérêt

L'obligation d'alphabétiser adéquatement les élèves a toujours été au cœur des préoccupations en éducation. Une alphabétisation qui pouvait être suffisante pour obtenir un emploi, il y a quarante ans, s'avère totalement inadéquate aujourd'hui.

Comme le décrit Pierre (2000 ; 71) :

Apprendre à lire aujourd'hui n'a plus la même signification qu'au début du siècle, alors qu'il suffisait d'apprendre le b-a-ba (sic) pour être reconnu alphabétisé. Les enfants doivent maintenant apprendre plus vite et atteindre des niveaux de lecture beaucoup plus élevés que nos parents ou nos grands-parents.

En cette ère nouvelle des communications, de l'information et de la scolarisation obligatoire depuis plus de trente ans, le phénomène de l'illettrisme chez les jeunes adultes est un fléau inquiétant et intrigant, puisque l'école est maintenant accessible à tous. Néanmoins, l'alphabétisation de ces jeunes demeure un enjeu majeur pour leur avenir. Il s'agit d'une forme d'analphabetisme qui n'est pas celle que l'on a réservée ou attribuée exclusivement aux personnes défavorisées ou non éduquées ou encore immigrantes, mais plutôt celle d'une élite d'individus en difficulté (Ebrahimi, 2000). Par élite, on entend des individus qui ont reçu une scolarité d'une durée d'au moins 12 à 13 ans. Les enjeux sont avant tout d'aider ces individus à devenir des citoyens engagés en favorisant le développement de compétences diverses, personnelles, professionnelles et langagières. Bien que le système de l'éducation reconnaisse le problème de l'illettrisme chez les jeunes Québécois de moins de trente ans, comment expliquer qu'une personne sur cinq présente encore de nos jours des difficultés importantes en ce qui a trait à la

lecture et à l'écriture (Geffroy et Grasset-Morel, 2003). L'illettrisme touche un pourcentage considérable de la population québécoise âgée de 16 à 55 ans, soit 20% (Ebrahimi, 1999). On compterait au Québec près d'un million de personnes peu ou pas à l'aise face à l'écrit, c'est-à-dire autant en lecture qu'en écriture (Desmarais, 2003).

Ce projet de recherche s'inscrit dans un programme de recherche plus large portant sur l'alphabétisation des élèves en voie d'insertion socioprofessionnelle dans des contextes particuliers d'alphabétisation; soit les Centres de Formation en Entreprise et Récupération [CFER] reconnus par le Ministère de l'Éducation depuis 1995 (Rousseau, 2003). Les CFER accueillent des jeunes de 16 à 18 ans, qui malgré leur passage dans le réseau scolaire, n'ont pas complété, pour la majorité, l'équivalent de la première secondaire. Ces jeunes, comme la plupart de ceux qui évoluent dans un programme d'alphabétisation, traînent avec eux un bagage lourd d'échecs générés par d'importantes difficultés d'apprentissage et de comportement et ils entretiennent conséquemment un rapport négatif envers l'école (Charest, 1992; Desmarais, 2003; Roy, 1995). Malgré leur scolarisation antérieure, ces élèves n'ont pas atteint un niveau d'alphabétisme suffisamment fonctionnel pour leur permettre d'évoluer harmonieusement à l'école et inévitablement dans la société, ce qui constitue un obstacle majeur à leur bonne insertion dans le marché du travail. Comme le souligne Pierre (2000 ; 83)

Selon une étude internationale récente [Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9-14 ans, (Lafontaine, 1996)], il y a bien effectivement 30 % des enfants qui ne complètent pas leur secondaire et qui quittent l'école sans maîtriser l'écrit. Mais maîtriser l'écrit aujourd'hui n'a plus la même signification qu'il y a seulement 30 ans.

Non seulement les écrits se sont multipliés et ont pénétré tous les aspects de notre vie, mais ils sont aujourd'hui plus complexes, plus difficiles à lire et à comprendre. Il faut notamment beaucoup plus de connaissances dans une variété de domaines pour comprendre la plupart des textes aujourd'hui.

Les CFER se présentent comme une dernière avenue pour parvenir à rehausser le niveau d'alphabétisation des jeunes en difficulté. Or, on remarque que dans les CFER quatre outils pédagogiques sont spécifiquement utilisés dans le cadre de la démarche d'alphabétisation des élèves. Dans une perspective didactique, si l'enseignant et l'élève sont des acteurs majeurs dans le développement des savoirs, il n'en demeure pas moins que l'utilisation stratégique d'outils pédagogiques concernant le savoir à acquérir constitue un des paramètres non négligeables de l'enseignement-apprentissage. C'est dans ce contexte que l'étude des outils pédagogiques prescrits dans les CFER prend sa pertinence.

1.2. Identification du problème

Depuis le début des années 1990, nombre de recherches ont eu pour objet de dresser le portrait des jeunes inscrits à des programmes d'alphabétisation, d'évaluer leur capacité de lecture et de définir, entre autres, les raisons de l'abandon scolaire de ce public cible (Baby, 2005; Charest, 1992; Desmarais, 2003; Fortin et Picard, 1999; Lafontaine, 2002; Roy, 1995; Willms, 1997). On a vu la mise en place du programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes au secondaire [ISPJ]. On connaît d'autres programmes mis

sur pied pour venir en aide à ces personnes. Par exemple, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation au Québec a émis un plan national d'action en alphabétisation soumettant des moyens simples et réalistes pour prévenir et combattre l'analphabétisme (Bissonnette, 1996; Desmarais, 2003). Des organismes communautaires, telle *la Boîte à lettre de Longueuil* est un bel exemple de programme d'intervention en alphabétisation qui offre une démarche alternative pour venir en aide aux jeunes analphabètes. Ou encore, la Fondation Québécoise pour l'Alphabétisation qui s'est donné pour mission de lutter contre l'analphabétisme et qui apporte son appui aux initiatives qui favorisent les personnes analphabètes (Ebrahimi, 1999).

Depuis près de 20 ans, les Centres de formation en entreprise et récupération [CFER] se sont donné comme mission d'offrir une alternative éducative d'insertion socio-professionnelle à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement. Cette école de la dernière chance, intitulée comme telle par Rousseau (2003), préconise une approche pédagogique innovante que les jeunes qui la fréquentent semblent grandement apprécier. Selon la formule éducative des CFER, la planification de l'enseignement est partagée entre les matières de formation et la formation pratique en entreprise. Sont retenues comme matières de formation dans le cadre des CFER, le français, les mathématiques, les sciences humaines et la formation personnelle et sociale. Dans le but d'étudier ces matières, les outils pédagogiques prescrits par le réseau CFER sont : le journal, le cartable, le fichier orthographique et la caravane. Ces outils sont présentés comme étant nécessaires à la bonne réussite des élèves dans ce programme

(Baby, 2005; Plessis-Bélair, Sorin, et Pelletier, 2005). Selon les premières observations et l'avis des fondateurs, ces outils semblent être appréciés des élèves et semblent favoriser une nouvelle motivation et une certaine progression en alphabétisation. Dès lors, certaines questions se posent : en quoi ces outils sont-ils plus pertinents que d'autres? Quel usage en font les enseignants et de quelle façon sont-ils présentés aux élèves? Permettent-ils, en effet, de redonner le goût d'apprendre aux jeunes? Favorisent-ils le développement d'une alphabétisation adéquate?

Bien que le *Guide pédagogique* (Arsenault, Bastien, Fitzback, et Therrien, 2000), élaboré par le réseau CFER, définisse sommairement les outils pédagogiques préconisés, jusqu'à tout récemment, peu d'explications étaient fournies quant à la façon dont ceux-ci sont ou devraient être exploités en classe d'alphabétisation. Une récente monographie, conduite par le Réseau québécois des CFER (Pelletier, 2004), a permis toutefois d'apporter plus de précision sur l'utilisation prescrite des outils dans une démarche d'alphabétisation. Cependant, il n'en demeure pas moins qu'aucune étude n'a encore porté sur les liens entre les outils proposés et les objectifs visés par les CFER en matière d'alphabétisation, non plus que sur l'adéquation entre la vision des fondateurs quant à l'utilisation de ces outils et leur application réelle sur le terrain par les enseignants. Aussi, si la lecture d'un quotidien représente le principal support au développement de l'écrit selon les fondateurs, comment l'enseignant ou l'enseignante exploite cet outil pour amener les élèves en difficulté à développer leurs compétences langagières? De quelle façon le fichier orthographique entre-t-il en scène ? Quel rôle joue le cartable

dans la formation? Y a-t-il des liens de complémentarité entre ces outils ? Si oui, quels sont-ils ? Comment les fondateurs perçoivent-ils l'utilisation de ces outils, qu'en pensent et qu'en font les enseignants? Voilà autant d'interrogations auxquelles la présente recherche tente de répondre.

Un concept reste pourtant à clarifier. Dans les écrits réalisés sur les CFER, on relève deux objectifs principaux relatifs à l'alphabétisation : « *Amener l'élève à prendre conscience de sa situation en regard de l'écriture et de la lecture* » et « *Amener l'élève à repousser le plus loin possible ses limites et seulement à ce moment-là, les accepter* » (Arsenault et al., 2000). En effectuant une recension des écrits sur l'alphabétisation, il en ressort que de multiples définitions de l'alphabétisation sont proposées. Dès lors, il devient nécessaire de préciser la définition qui se rattache le mieux au contexte des CFER. Stercq (1994 ;114) fournit une définition de l'alphabétisation se rattachant plus spécifiquement à la réalité des élèves inscrits à un programme comme celui des CFER :

L'alphabétisation constitue pour eux [les élèves] un investissement-formation centré sur le développement de l'homme au travail : améliorer de façon globale ou spécifique les capacités personnelles de l'individu et un investissement-formation centré sur les relations interpersonnelles : être capable d'entretenir une communication fluide entre les travailleurs eux-mêmes, les travailleurs et l'entreprise, les travailleurs et l'environnement.

Dans cette perspective, faut-il encore se rappeler que la principale raison qui motive les élèves des CFER à participer à ce programme de formation, n'est pas seulement et nécessairement d'être mieux alphabétisés, mais bien de réussir à obtenir un diplôme de qualification leur permettant d'accéder au marché du travail dans des champs

spécifiques reliés à leur formation. Il n'en reste pas moins que les élèves qui y sont inscrits demeurent confrontés, entre autres, à des difficultés en lecture, en écriture et en calcul. Le Réseau CFER (Arsenault et al., 2000) définit ainsi une personne touchée par ce problème : L'analphabète complet : celui qui ne sait pas lire ni écrire; L'analphabète fonctionnel : celui qui possède une éducation de base insuffisante, celui qui fonctionne avec le peu qu'il possède.

La plus récente définition de l'UNESCO en ce qui a trait à l'alphabétisme fonctionnel remonte en 1978 et se lit comme suit :

Est fonctionnellement alphabétisée toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de la communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et celui de sa communauté (Fijalkow et Vogler, 2000 ; 44).

En France, par exemple, le terme "analphabète" est réservé à la population immigrante en situation d'apprentissage d'une langue nouvelle (Geffroy et Grasset-Morel, 2003). Par contre, il y est question de lutte contre l'illettrisme pour faire référence aux difficultés que rencontrent les jeunes adultes en lecture et en écriture qui ont été scolarisés (Geffroy et Grasset-Morel, 2003). Le réseau de recherche qui porte sur l'alphabétisation, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), responsable de *l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, adopte dorénavant l'appellation "littératie" pour définir les niveaux de capacité à utiliser l'information, soit : « *Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie*

courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (Statistique Canada et OCDE, 2000; x). Bien que différentes appellations et définitions pour décrire la situation des personnes éprouvant des difficultés en lecture et en écriture soient employées, l'élaboration du cadre de référence permettra de clarifier les différents concepts et d'adopter la définition et l'appellation pertinentes à la présente étude.

1.3. Questions de recherche

Par rapport à la problématique soulevée, voici les trois questions de recherche formulées :

- a) Quelle est l'utilisation des outils pédagogiques prescrits par le Réseau CFER et leur application réelle sur le terrain?
- b) Quelles sont les interrelations entre ces outils pédagogiques?
- c) En quoi ces outils pédagogiques favorisent-ils le développement de la littératie chez des élèves en insertion socioprofessionnelle?

1.4. Importance de la recherche

L'importance de cette recherche se justifie à plusieurs plans. Elle s'est inscrite d'abord à l'intérieur d'un programme de recherche portant sur l'alphabétisation dans les CFER et a permis l'étude plus spécifique du volet : matériel utilisé. Alors que la formule éducative

CFER semble vouloir s'installer dans le temps, cette recherche permet de faire le point sur les outils préconisés dans cette formule et leur emploi dans ce contexte pédagogique.

Puisque les fondateurs présentent ces outils pédagogiques comme obligatoires et indissociables, il devient nécessaire de réfléchir également sur les liens qui les unissent. Selon les fondateurs : « Amputer le CFER de l'un ou l'autre de ses outils, c'est en quelque sorte amputer le CFER lui-même » (Arsenault, Gosselin, et Maurice, 2001; 7) De l'aveu même des fondateurs qui se présentent essentiellement comme des praticiens, c'est par la méthode de l'essai et de l'erreur qu'ils en sont arrivés à retenir ces outils et à les considérer obligatoires et nécessaires dans ce contexte pédagogique.

Enfin, dans un contexte de recherche en didactique du français, l'angle d'approche de ce travail tente de tenir compte de la relation entre les trois pôles du triangle didactique, soit l'apprenant, l'enseignant et les savoirs. Puisque l'utilisation d'outils pédagogiques joue une fonction d'intermédiaire entre ces trois pôles, l'analyse de leur utilisation permet d'apprécier leur rôle comme moyen de construction des connaissances chez des élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Ce chapitre présente une recension des écrits permettant de mieux définir l'état du concept d'alphabétisation et la prise de position du concept de littératie dans le cadre de cette recherche. Dans ce chapitre, se trouvent également la présentation du contexte des CFER et des outils pédagogiques en vigueur. De plus, ce chapitre présente une brève recension des écrits sur les élèves en difficulté et la motivation.

2.1. État du concept d'alphabétisation

Selon Pierre (2000) le terme alphabétisation ne devrait plus être employé dans un contexte scolaire. Ce terme ferait davantage référence au contexte du début du siècle où la situation était de scolariser la population (Geffroy et Grasset-Morel, 2003; Pierre, 2000). Considérant que la majorité de la population actuelle a été scolarisée, il serait plus juste, tel que le propose l'OCDE dans son rapport d'enquête (OCDE et Canada, 2001), de faire référence à l'atteinte des niveaux de lecture pour caractériser le degré de compétence de chaque individu. Pourtant, la différenciation entre analphabète et illettré pour caractériser un individu est encore objet de polémique. Pierre (2000; 71) ajoute que :

S'il a été abandonné dans le milieu scolaire, le terme d'alphabétisation a continué d'être utilisé pour référer à la problématique des adultes qui n'ont jamais appris à lire et à écrire. Mais, si le concept renvoie encore aux réalités des pays en voie de développement, il n'apparaît plus approprié dans les pays développés, puisqu'il y a de moins en moins d'adultes dans cette situation. En dehors d'une minorité de personnes âgées ou d'immigrants venant des pays du sud, la majorité de ceux que l'on désigne comme analphabètes, aujourd'hui, sont passés par l'école et ils y sont même restés un minimum de 11 années, puisque, depuis 30

ans, la scolarisation est obligatoire jusqu'à 16 ans. Pour les distinguer des analphabètes, on dira d'eux qu'ils sont illettrés. On réservera le terme d'analphabètes pour identifier les personnes qui n'ont jamais appris à lire et écrire. Contrairement aux analphabètes, les illettrés ont appris à lire et à écrire, certains pendant plus de 11 années, mais ils n'ont pas intégré ces apprentissages.

Or, les élèves que nous retrouvons dans les CFER seraient, pour la plupart, selon cette dernière définition « illettrés » bien que le réseau CFER qui évolue au Québec fasse usage du terme "analphabète" pour définir l'état de compétence en lecture et en écriture de ces élèves. Notons que la tendance à utiliser ce terme dans un contexte d'alphabétisation est encore très présente au Québec. L'usage des termes *illettrés* et *illettrisme* s'emploie davantage en France.

Tout comme Pierre (2000), Fijalkow et Vogler (2000) affirment que c'est davantage un changement de valeurs sémantiques dont il est question ici, tandis que Geffroy et Grasset-Morel (2003 ; 4) définissent cette polémique comme un « flou sémantique » provenant de querelles d'experts. Fijalkow et Vogler (2000 ; 46) soutiennent, pour leur part, que l'usage de chacun des termes précédemment énumérés fait référence à des situations très distinctes :

Cette synonymie est actuellement en cours de disparition puisque les deux noms et les deux adjectifs ont volontairement été spécialisés dans des sens différents, les termes *analphabétisme* et *analphabète* étant réservés au degré zéro de maîtrise de la langue écrite, et les termes *illettrisme* et *illettré* aux personnes ayant une maîtrise jugée réelle mais néanmoins socialement insuffisante.

Encore pour des raisons sémantiques, le terme "illettrisme" ne semble pas être tout à fait adéquat pour définir ou situer le problème de lecture et d'écriture chez les jeunes adultes

d'aujourd'hui. Aussi, l'usage du terme francisé "littératie" est devenu plus courant dans la littérature. En réalité, le terme "littératie" est un calque, un emprunt du terme américain "*literacy*" (Fijalkow et Vogler, 2000). C'est principalement l'OCDE, dans son enquête, qui est venu renforcer l'usage du terme et concept de "littératie". Fijalkow et Vogler (2000 ; 54) résument ce glissement terminologique ainsi :

En somme, alors que l'*illettrisme* se définit par un manque ou une insuffisance de compétences du sujet par rapport à une certaine situation, la *littératie* se définit plutôt par des compétences que le sujet est capable de mettre en œuvre dans une situation donnée. À première vue, la définition est plus positive ; elle n'évoque pas l'exclusion signifiée par le *il* de *illettrisme*, elle concerne tout le monde. Il y a simplement différents niveaux de *littératie*.

Le *Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes* (Statistiques Canada et l'OCDÉ ; xi) identifie cinq niveaux de littératie, partant du niveau le plus faible (1) au niveau le plus élevé (5) :

- Le **niveau 1** dénote un niveau de compétences très faible ; par exemple, la personne peut être incapable de déterminer correctement la dose d'un médicament [...] d'après le mode d'emploi sur l'emballage.
- Les répondants de **niveau 2** peuvent lire uniquement des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. [...] Le niveau 2 correspond à des personnes qui savent lire, mais qui obtiennent de faibles résultats aux tests. Elles peuvent avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la littératie mais, à cause de leur faible niveau de compétences, il leur est difficile de faire face à de nouvelles exigences, comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles.
- Le **niveau 3** est considéré comme un minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée.
- Sont classés dans les **niveaux 4 et 5** les répondants qui font preuve d'une maîtrise des compétences supérieures de traitement de l'information.

Les résultats d'une recherche préliminaire réalisée auprès des élèves des CFER et ayant comme objectif de tracer le profil d'alphabétisme de ces élèves ont tenté de montrer que leur profil général correspondait à un niveau de capacité de lecture faible (Gazaille, Courcy et Langlois, 2001). En réalité, selon cette étude, seulement 45 % des élèves des CFER atteindraient le niveau 3 de littératie (Gazaille et al., 2001), ce qui représente un minimum convenable pour fonctionner dans la société. Cependant, il faut noter qu'il s'agissait d'un aperçu rudimentaire pour lequel seuls quelques éléments d'un test ont été utilisés sans validation préalable. Une recherche en cours, menée auprès de jeunes inscrits au programme CFER, porte tout particulièrement sur le profil des compétences langagières de ces élèves (Myre Bisailon, en cours). Cette recherche a été initiée afin de cerner la nature des difficultés rencontrées par ces élèves dans le but de mieux adapter les interventions pédagogiques qui leur sont destinées afin de surmonter ces difficultés. Quoiqu'il en soit, puisque les outils pédagogiques préconisés sont obligatoires, la question de leur pertinence et de leurs liens demeure. Les élèves qui se trouvent dans les CFER sont des élèves en difficulté et leurs compétences langagières doivent être développées, en d'autres termes, leur niveau de littératie doit être rehaussé. La notion de compétence réfère non seulement à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais également à ses expériences, ses habiletés et ses intérêts (Stercq, 1994). Parallèlement, la notion de littératie tient compte également de plusieurs éléments dans le développement de l'individu.

La « littératie » englobe à la fois des capacités de lecture et d'écriture et se définit plus largement comme un rapport de familiarité avec l'écrit tel qu'il permet à l'individu de développer ses connaissances par le canal de l'écrit. La notion de « littératie » recouvre des aspects cognitifs

(compétences, démarches, habiletés, stratégies...) et non cognitifs (attitudes, motivation, intérêts envers l'écrit...). (Lafontaine, 2002 ; 3)

Les élèves des CFER sont issus du système scolaire et ont conséquemment déjà appris à lire et à écrire. Toutefois, ils ne possèdent pas les acquis nécessaires pour poursuivre harmonieusement leur scolarité, ni pour s'insérer efficacement dans le marché du travail. Bien qu'ils rencontrent d'importantes difficultés au plan langagier, il ne semblerait pas impossible pour eux de développer tout de même un rapport positif et constructif envers l'écrit. C'est dans cette perspective que la présente étude porte sur le rôle et la démarche d'utilisation des outils préconisés dans cette formation en lien avec le développement de la littératie.

2.2. Contexte des CFER

Depuis la création du premier CFER, en 1990, cette formule éducative se veut une alternative pour les élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement qui veulent obtenir un diplôme de qualifications. Les CFER qui se sont développés sur l'étendue du territoire québécois sont différents des institutions scolaires traditionnelles dédiées aux élèves du secondaire éprouvant des difficultés. En effet, les objectifs généraux des CFER se situent à trois niveaux ciblés de développement des élèves, c'est-à-dire, amener chacun des élèves à devenir une personne autonome, un citoyen engagé et un travailleur productif (Arsenault et al., 2000). Ce sont particulièrement les objectifs

spécifiques correspondant au développement d'une personne autonome, qui mettent l'accent sur le développement de la littératie de ces élèves, ces objectifs sont l'augmentation de la capacité de lecture, du vocabulaire d'usage, de l'éveil aux ressources d'informations, du regard sur le monde et sur soi-même. Les compétences langagières à développer sont la compréhension et la production, orale et écrite (Commission scolaire de la Beauce-Etchemin et Centre de Formation en Entreprise et Récupération (CFER) de Beauce, 2001). La poursuite de ces objectifs a un impact non seulement sur la maîtrise du français, mais également sur celle des mathématiques, des sciences humaines et de la formation personnelle et sociale qui constituent les matières à l'étude des CFER.

Afin de favoriser l'atteinte de ces objectifs, les CFER utilisent principalement quatre outils pédagogiques (Arsenault et al., 2000) : **le journal** (un quotidien), qui constitue le support écrit principal aux activités de lecture ; **le cartable**, qui sert à l'organisation des notes de l'élève ; **le fichier orthographique**, qui consiste à répertorier le vocabulaire d'enrichissement de base et à favoriser leur bon orthographe ; et enfin, **la caravane**, qui s'articule à partir d'une activité d'expression orale que l'élève mémorise et qui lui permet de participer à la promotion d'un produit de récupération et de prendre conscience de l'importance de protéger l'environnement (Arsenault et al., 2000).

2.3. Outils pédagogiques

Dans cette partie du travail, il s'agit de présenter la recension des écrits au sujet de l'utilisation des quatre principaux outils pédagogiques préconisés dans les CFER, afin d'établir les valeurs qui les sous-tendent.

2.3.1. Journal

Par la recension des écrits, il est possible de constater que l'emploi de la presse comme médium d'apprentissage suscite de plus en plus d'intérêt dans le domaine de l'éducation et fait l'objet de nombreux écrits. Plusieurs auteurs se sont penchés sur la question qui consiste à se demander pourquoi et comment exploiter un matériel non aseptisé tel que le journal dans le cadre scolaire. Les éléments de réponse portent sur une pédagogie axée davantage sur l'interdisciplinarité et sur une pédagogie différenciée qui permet de partir de l'élève, de ses préoccupations, de son rythme et de ses capacités (Coclet-Grégoire et Hargous, 1996; Gonnet, 1978; Piette et Ouellet, 2002; Sanderson, 1999; Spirlet, 2000; Spirlet et ARPEJ, 1994). L'Association Régions Presse Enseignement Jeunesse [ARPEJ] (Spirlet et ARPEJ, 1994), en France, soutient les efforts des enseignants et des enseignantes qui utilisent les journaux dans leur enseignement. Depuis déjà longtemps, Gonnet (1978) consacre son travail à l'utilisation du journal comme outils de formation et d'expression, susceptible de modifier certains comportements à l'école. Il s'est

interrogé sur le rôle de cet outil comme moyen de construction des savoirs, particulièrement chez des élèves éprouvant des difficultés scolaires au secondaire .

Rêves et réalités de la « presse à l'école ». Peut-être vaut-il mieux commencer par là, quand des adolescents ont encore, à 15 ans, de grosses difficultés à lire et qu'ils attendent de partir au plus vite de cette école qui renvoie jour après jour l'image de leur échec. Dans une telle situation le journal adulte est-il un outil pédagogique dérisoire? (Gonnet, 1978 ; 93)

Gonnet (1978) présentait dès lors, les témoignages d'enseignants à la suite de l'expérience du journal en classe auprès d'adolescents en situation d'échec scolaire. Ces derniers soulignaient que pour des élèves en situation d'échec au secondaire, *« il est indispensable de s'appuyer sur une pédagogie moins traditionnelle, utilisant, par exemple, l'actualité, puisque ces élèves sont au seuil d'une vie professionnelle. »* (Gonnet, 1978; 94)

Parmi les objectifs actuels à partir de l'éducation aux médias, on trouve les notions de formation à la citoyenneté, de développement de l'autonomie et à l'esprit critique chez les jeunes apprenants (Coclet-Grégoire et Hargous, 1996; Gonnet, 1978; Piette et Ouellet, 2002; Spirlet et ARPEJ, 1994; Vautravers, 1996). Mais selon Dieuzeide (cité dans Spirlet et ARPEJ, 1994), les stratégies et les pratiques pour parvenir à l'atteinte de ces objectifs ne sont pas toujours très claires. Voici quelques questions qu'il soulève : *« Comment aider les jeunes à tous les niveaux, à analyser, comprendre, trier, hiérarchiser, mettre dans une perspective pluraliste, les rafales d'informations qui les assaillent quotidiennement ? », « Quelles démarches intellectuelles leur permettront d'évaluer, relativiser, accéder à la vérité ? »* (Spirlet et ARPEJ, 1994 ; 12) . L'ARPEJ

propose une variété d'activités pour une pratique pédagogique de la presse comme alternative éducative: « *Le journal étant utilisé tantôt comme point de départ et tantôt comme centre de l'activité d'enseignement, ou encore comme référence, ou comme complément, etc.* » (Spirlet et ARPEJ, 1994 ; 13)

Spirlet et l'ARPEJ (1994 ; 13) ne tentent pas de répondre aux questions suivantes : « *Peut-on effectivement utiliser la presse pour inciter les jeunes à la lecture ?* » et « *La presse est-elle un moyen de consolider une culture de l'écrit face à l'irruption de l'image ?* ». Cependant, ils soulignent plusieurs avantages à tirer de l'usage de l'actualité dans une perspective éducative (Spirlet et l'ARPEJ, 1994) :

- L'utiliser en classe, c'est donc un moyen de traiter l'éducation civique d'une façon vivante, aussi bien que d'entraîner les élèves à l'analyse et à l'acquisition d'un esprit critique (Spirlet et l'ARQPEJ, 1994;17).
- C'est aussi une manière d'apprendre l'histoire, la géographie, l'économie, les sciences naturelles, finalement toutes les matières au programme (Spirlet et l'ARQPEJ, 1994;17).
- On pourra également découvrir, à travers les journaux locaux du passé, l'histoire du terroir, l'évolution de la société, l'apparition des modes, etc. (Spirlet et l'ARQPEJ, 1994; 31).
- Comparer des journaux différents, analyser ce qui fait leur originalité, c'est cultiver chez les élèves le sens de l'observation, de la réflexion, du discernement (Spirlet et l'ARQPEJ, 1994; 93).

En somme, les activités d'exploitation du journal que propose l'ARPEJ sont multiples, intégratives et permettent une grande flexibilité autant pour les enseignants et les enseignantes que pour les élèves dans l'atteinte de nombreux objectifs éducatifs.

Dans le même ordre d'idées, Spirlet (2000) consacre un récent ouvrage à l'utilisation de la presse à l'école à partir de la maternelle jusqu'à la sixième année. Selon cet auteur, il

semble que l'usage de la presse dans un cadre pédagogique ne rencontre aucune limite d'âge, ni de niveau de compétences. Selon Gonnet (cité dans Spirlet, 2000 ;18), les raisons d'utiliser le journal sont nobles, il écrit :

L'enseignant a mission de passer de l'actualité à l'inactuel, à des savoirs structurés qui permettent à l'enfant, à l'adolescent de construire leurs repères. L'un comme l'autre, par ce travail commun, nous donnent le goût de l'information, de la distanciation critique, de la réflexion. Mais ce travail commun a un objectif ambitieux qu'il faut affirmer avec force : il s'agit bien, ici, d'une éducation politique, au sens plus noble du terme, une éducation à la cité, pour que la démocratie ne soit pas défendue que par ceux qui en sont privés.

Sanderson (1999) explique dans quelle mesure le journal répond à différents besoins ; d'abord, pour les enseignants qui peuvent exploiter de façon pratique et créative un nouvel outil d'apprentissage ; puis, parce qu'un quotidien se compose de plusieurs sujets d'actualité et permet ainsi de rejoindre les différents intérêts des élèves ; aussi, parce que les différentes activités d'exploitation du journal favorisent le développement de diverses compétences langagières, dont la lecture, l'écriture, l'expression orale et l'écoute active. De plus, Sanderson (1999), soutient que parmi les objectifs principaux de l'utilisation du journal en salle de classe, il y a celui d'encourager la lecture, et ce, même en dehors du contexte scolaire. Aussi, la liste d'arguments favorables à l'utilisation du journal en salle de classe est longue pour cet auteur. En effet, le journal :

- 1) est un véhicule de valeurs éducatives et culturelles générales;
- 2) fait appel à des niveaux de langue variés;
- 3) rejoint différents intérêts;
- 4) est susceptible de développer le plaisir de lire;
- 5) est une source de matériel de lecture authentique;
- 6) s'adapte à toutes

les disciplines; 7) constitue un matériel didactique très accessible; 8) est utilisable à une multitude de niveaux; 9) offre une grande flexibilité d'utilisation.

Ouellet, porte-parole du Centre de ressources en éducation aux médias, (cité dans Fortin, 2002) avance qu'exploiter le journal en classe exige toutefois un certain doigté, car il s'agit de traiter de sujets réels avec un matériel authentique et non aseptisé, contrairement au manuel qui contient de l'information sélectionnée, généralement censurée et neutre. Le Centre de ressources en éducation aux médias [CREM], affilié à la faculté de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, a pour finalité de développer la lecture et le jugement critique des élèves et du grand public à l'égard des informations médiatiques. Le centre fournit des ressources pédagogiques qui permettent d'accompagner les enseignants et les élèves dans cette démarche éducative. Selon Piette et Ouellet (2002) chercheurs au CREM, l'éducation aux médias par l'exploitation du journal en classe permet non seulement d'éveiller et de stimuler la lecture de quotidiens, mais permet également le développement de compétences transversales et disciplinaires dont l'exploitation de l'information, l'exercice du jugement critique, l'exploitation des Technologies de l'information et de la communication et le développement de la communication. Le CREM voit des atouts pédagogiques considérables au journal. Leur projet de recherche s'intitulant « *Les médias d'information en classe : moi, je sais lire entre les lignes* » (Piette et Ouellet, 2002) a permis d'introduire le journal dans plus de trente-neuf écoles au Québec et les auteurs soutiennent que les résultats de leur expérience sont probants par rapport au développement des compétences énumérées plus

haut. Ouellet (cité dans Soumis, 2002) suggère également que le Ministère de l'Éducation devrait permettre le financement nécessaire pour étendre l'expérience à toutes les écoles du Québec tant au primaire qu'au secondaire.

Coclet-Grégoire et Hargous (1996 ; 9) présentent l'utilisation de la presse à l'école comme étant un outil de pédagogie active, différenciée et favorisant l'autonomie. Selon ces auteurs, « *l'utilisation des médias dans la classe n'est pas une panacée pédagogique mais un objectif : agir pour aider les jeunes à comprendre le monde et à s'y repérer* ». Selon Coclet-Grégoire et Hargous (1996 ; 10-11), la lecture faite à partir de différents médias permet à l'élève d'acquérir des connaissances utiles dans sa vie quotidienne, car elle permet, entre autres, le développement de connaissances pratiques, géographiques, civiques, littéraires et historiques. La lecture de la presse est une lecture contemporaine et authentique qui aide le jeune à devenir citoyen ; aussi, la lecture des médias permet à l'élève de préparer son entrée dans la vie active et professionnelle.

2.3.2. Fichier orthographique

Dans un CFER, le fichier orthographique sert à répertorier principalement le vocabulaire d'enrichissement issu des lectures du journal et à favoriser un bon orthographe. Dans cette perspective, Mettoudi et Yaïche (1996 ; 63) définissent l'organisation des informations comme suit : « *Le classement des mots permettra non seulement de mettre en mémoire (stocker les mots), mais aussi de les mobiliser en cas de besoin* ».

Autrement dit, le fichier orthographique peut être perçu comme un outil de classification, de mémorisation, mais aussi comme un outil de réinvestissement de nouvelles connaissances. Le fichier orthographique semble établir, en quelque sorte, un lien entre la lecture et l'écriture. Pour s'approprier le nouveau vocabulaire, l'élève peut être appelé à le réinvestir dans un autre contexte d'écriture.

2.3.3. Cartable

Avoir de l'ordre dans ses cahiers et ses cartables n'est pas l'affaire de tous. Aussi, apprendre à gérer son matériel, c'est développer des compétences nécessaires à une bonne réussite scolaire. Dans cette perspective, le cartable est un outil fournissant une méthode de travail. Mettoudi et Yaïche (1996) définissent le cartable comme un classeur et soulignent que cet outil de travail est souvent mal utilisé chez les élèves. Toutefois, utilisé de manière adéquate, cet outil représente plus qu'un moyen efficace d'archiver ou de classer des documents, il représente « *un moyen efficace d'apprendre, de progresser et de mieux gérer son travail* » (Mettoudi et Yaïche, 1996 ; 92). Ces auteurs soulignent l'importance de soigner les supports pédagogiques utilisés en classe. Ils ajoutent que l'enseignant joue un rôle de modèle très important dans l'acquisition de bonnes habitudes de travail chez l'élève. De manière plus générale, ils soutiennent également l'importance d'entraîner les élèves à prendre conscience des liens qui existent entre les objets de connaissance.

On peut reconnaître au cartable la fonction de portfolio. À la différence de ce dernier, le cartable ne contient pas uniquement des travaux sélectionnés, mais bien l'ensemble de toutes les réalisations et des documents de l'élève. Bien que le portfolio tend à être davantage utilisé en contexte primaire, il semble comporter plusieurs avantages pour les élèves du secondaire. Selon Goupil (1998), l'intérêt ou la raison d'utiliser un portfolio en classe est qu'il permet de décrire le processus d'apprentissage, de développement, de réflexion chez l'élève. Il permet de faciliter les liens entre l'évaluation et l'enseignement, il favorise une évaluation plus authentique (Farr et Tone, 1998; Goupil, 1998).

2.3.4. Caravane

La caravane constitue le quatrième outil pédagogique dans les CFER. Il s'agit d' « une exposition itinérante sous forme de kiosques qui sont animés par des élèves d'un CFER » (Boutet et Dumoulin, 2003 ; 85). La caravane sert à la promotion de messages de sensibilisation sur les thèmes de la récupération et de l'efficacité énergétique auprès d'un jeune public ou de divers organismes (Arsenault et al., 2001). Par cette activité, les élèves des CFER ont à apprendre le message de promotion dont il est question et à en faire la présentation dans une vingtaine d'écoles de la commission scolaire. La caravane est avant tout un outil de formation et rejoint plusieurs objectifs dans le développement de l'élève, autant au plan des compétences personnelles que langagières. En plus de développer plusieurs compétences langagières telles que la compréhension en lecture et l'expression orale. Cette activité représente une expérience enrichissante et valorisante

pour les élèves qui doivent se présenter devant un public (Arsenault et al., 2001). Selon Arsenault et al. (2001 ; 8), la caravane favorise : 1) le développement de la mémoire; 2) le développement de la personnalité; 3) l'acquisition de nouvelles connaissances et 4) l'épanouissement de l'élève afin qu'il endosse son plein rôle de citoyen engagé.

2.4. Élèves en difficulté et la motivation

Comme le définit Rousseau (2003), l'enseignement à ces élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement représentent un défi considérable pour les intervenants du système scolaire. Ces difficultés rendent l'expérience scolaire plus pénible pour ces élèves et entraînent conséquemment une démotivation certaine chez ceux-ci (Charest, 1992; Plessis-Bélair et al., 2005; Rousseau, 2003; Roy, 1995). Le titre de l'ouvrage de B. Prot (2003) *J'suis pas motivé, je fais pas exprès*, illustre bien cette problématique. Il relève alors de la responsabilité du professionnel de l'éducation de découvrir ce qui empêche certains élèves de progresser dans leur apprentissage. Comme l'expliquent G. Plessis-Bélair, N. Sorin, et K. Pelletier, (2005; 8) en lien avec les idées de Prot (2003):

Certes les espoirs de réussite doivent tenir en compte la capacité intellectuelle de chacun, et les écarts sont grands dans une classe d'élèves en difficulté, mais il est capital de réussir à amener chacun à exploiter au maximum son potentiel. La mise en place d'activités pédagogiques susceptibles de favoriser une reprise de motivation chez les élèves démotivés s'avère alors essentielle à la relance de leur processus d'apprentissage scolaire.

Quelle représentation avons-nous de l'élève en difficulté au secondaire? Comme le souligne Rousseau (2003), la recherche a souvent tracé un portrait peu reluisant des élèves ayant des troubles d'apprentissage et de comportement. On leur associe souvent un manque de motivation et un désintérêt total envers l'école, principalement en raison de leurs nombreux échecs ou leurs difficultés à s'adapter aux exigences du système scolaire. Comme le présentent Plessis-Bélair et al. (2005), les élèves du secondaire qui vivent des difficultés scolaires importantes donnent souvent l'impression d'être irrécupérables. L'attitude et la motivation jouent un rôle prédominant dans le réinvestissement scolaire de ces élèves qui ne trouvent souvent pas leur place dans le milieu scolaire.

Mais comment contrer ce problème de motivation chez l'élève en difficulté? Comment réussir à motiver l'élève de nouveau? Viau (1999; 140-143) rappelle que les activités pédagogiques agissent sur les perceptions qui sont, selon lui, à la source de la motivation de l'élève et que celles-ci influent sur les comportements d'apprentissage. Viau (1999) relève dix conditions « motivationnelles » qui peuvent rendre une activité d'apprentissage motivante pour un élève. Une activité doit : 1) être significative aux yeux de l'élève; 2) être diversifiée et elle doit s'intégrer aux autres activités; 3) représenter un défi pour l'élève; 4) être productive; 5) exiger un engagement cognitif de l'élève; 6) responsabiliser l'élève et lui permettre de faire des choix; 7) permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres; 8) avoir un caractère

interdisciplinaire; 9) comporter des consignes claires et 10) se dérouler sur une période de temps suffisante.

De son côté, Poslaniec (2002) soutient qu'il faut une forte motivation pour surmonter les difficultés en lecture. Celui-ci souligne que la motivation a plusieurs natures, elle peut être affective, existentielle ou encore sociale. Conséquemment, lorsque que le jeune devient lecteur, « ces motivations [...] s'expriment sous forme de goûts personnels, qui renvoient à des types d'écrits particuliers » (Poslaniec, 2002 ; 22).

Force est de croire qu'il est difficile de maintenir une motivation à apprendre lorsque l'expérience scolaire est parsemée d'une suite de difficultés et d'échecs (Plessis-Bélair et al., 2005) et lorsque le matériel didactique ressemble au manuel scolaire avec lequel les élèves en difficulté ont une si mauvaise expérience. On pourrait croire que les élèves du secondaire qui se retrouvent dans cette situation auraient perdu tout intérêt à se réinvestir dans leur apprentissage. Pourtant, une récente recherche portant sur les perceptions des jeunes des CFER au sujet de l'utilisation des outils pédagogiques dans leur programme de formation, montre le contraire. L'analyse des perceptions de certains d'entre eux porte à croire que « la motivation peut renaître dans certaines conditions et peut être garante d'une reprise de l'apprentissage après une longue panne de motivation » (Plessis-Bélair et al., 2005 ; 1). Ces élèves reconnaissent le fait qu'ils lisent maintenant davantage et certainement mieux qu'avant grâce à la lecture du journal et soulignent avoir une meilleure connaissance du monde. Une autre étude montre que 87,4% des

élèves des CFER voient le journal de façon positive (Baby, 2005). Ces élèves reconnaissent également leur capacité à mieux s'exprimer grâce aux discussions engendrées par les sujets d'actualité tirés du journal et grâce à l'apprentissage et à la présentation de la caravane. Ils soulignent également l'enrichissement de leur vocabulaire grâce à la lecture du journal et à l'utilisation du fichier orthographique (Plessis-Bélair et al., 2004). De plus, ils prétendent être plus organisés grâce à l'utilisation du cartable et ils semblent généralement fières de leur accomplissement.

L'étude sur la perception des élèves quant au modèle d'alphabétisation (Plessis-Bélair et al., 2004) a montré que de manière générale, les élèves considèrent que leurs compétences et leur performance en français se sont améliorées depuis leur arrivée au CFER. Il semble donc que les élèves qui fréquentent les CFER retrouvent une certaine motivation à se réinvestir dans leur apprentissage. Cette étude révèle que la motivation des élèves à se réinvestir dans leur apprentissage est possible lorsque que l'encadrement scolaire est soutenu et que les outils pédagogiques offerts pour développer les compétences langagières sont originaux par rapport à l'enseignement au programme régulier précédemment rejeté par ces derniers.

Une expérience menée par le Centre de ressources en éducation aux médias [CREM], (Piette et Ouellet, 2002) auprès de 39 institutions scolaires primaires et secondaires, incluant 150 enseignants et leurs groupes d'élèves, révèle des données intéressantes quant à la motivation des élèves à lire. Cette expérience a montré que l'utilisation de

journaux quotidiens en classe augmente la motivation des élèves. Bien que cette expérience visait principalement à faire comprendre et à démystifier les médias auprès des jeunes lecteurs du primaire et du secondaire, outre l'augmentation de leurs performances scolaires elle a permis, en plus, de développer plusieurs compétences disciplinaires et transversales. Les résultats de cette étude révèlent que 90 % des enseignants estiment que leurs élèves ont développé davantage leur esprit critique, 92 % d'entre eux jugent que leurs élèves savent davantage exploiter l'information. L'étude montre également que 80 % des enseignants notent que les élèves communiquent oralement leur opinion de façon plus adéquate, 64 % d'entre eux ont observé une augmentation de la motivation chez les élèves. Plus directement reliée à la présente recherche, cette expérience a également révélé que la compétence en lecture chez les élèves s'est développée considérablement. Selon le CREM (Soumis, 2002), l'augmentation du degré de motivation des élèves par rapport aux activités scolaires associées à l'éducation aux médias, ou par les médias, représente un atout pédagogique très prometteur et serait un antidote au décrochage scolaire. Selon Pichette et ses collaborateurs (cité dans Fortin, 2002), une des nombreuses intentions de ce projet était également de permettre une intégration des matières à partir de la lecture et du travail fait autour de l'exploitation du journal.

Ainsi, la recension des écrits montre l'intérêt à utiliser l'un ou l'autre des outils pédagogiques retenus par les CFER. De plus, l'utilisation du journal quotidien, comme outil pédagogique, favoriserait la motivation même chez des élèves en difficulté

d'apprentissage et de comportement. Néanmoins, la question des liens entre les différents outils prescrits dans les CFER et leur pertinence quant au développement de la littératie demeure.

2.5. Objectifs de recherche

La première intention de cette recherche est d'étudier l'utilisation prescrite des principaux outils pédagogiques des CFER, de définir leur rôle et leur application réelle en contexte de classe CFER et d'identifier leur interrelation pédagogique. La seconde est de discuter, à la lumière de la recension des écrits, en quoi ces outils pédagogiques spécifiques à ce contexte pédagogique favorisent le développement de la littératie d'élèves présentant pour la plupart des difficultés d'apprentissage et de comportement.

Pour atteindre ces objectifs, trois regards sont retenus pour étudier, définir et discuter de ces outils. Le premier est celui offert par la recension des écrits portant sur le sujet et plus spécifiquement sur la valeur de ces outils dans un cadre pédagogique. Le deuxième est celui recueilli dans les témoignages des fondateurs des CFER et des enseignants des CFER concernant l'utilisation et l'exploitation de ces outils. Enfin, le troisième regard consiste en des observations en classe permettant de relever et d'observer comment ces outils sont utilisés sur le terrain. Dans une perspective didactique, c'est-à-dire en tenant compte des réponses des différents acteurs, fondateurs et enseignants, intervenants dans ce cadre pédagogique, il sera question d'analyser l'utilisation de ces outils pédagogiques

et d'apprécier leur rôle dans le développement de la littératie des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement.

CHAPITRE III

MÉTHODE DE RECHERCHE

3.1. Type de recherche

Afin d'atteindre les objectifs prévus, l'étude de cas a été privilégiée pour cette recherche. Pour différentes raisons méthodologiques et épistémologiques, l'étude de cas semble être un choix approprié pour cette recherche qui emprunte un paradigme qualitatif.

En raison de sa valeur heuristique, selon Karsenti et Demers (2004 ; 212) , l'étude de cas permet d'améliorer la compréhension du cas étudié tout en permettant l'émergence de nouvelles interactions, de nouvelles variables, et, permettant même en conclusion, une redéfinition du phénomène. Dans le cas présent, l'étude de l'utilisation des outils pédagogiques des CFER à la lumière du développement de la littératie représente l'objet d'étude, soit le phénomène ou le cas à l'étude.

Karsenti et Demers (2004) définissent la position de Stake, pour qui l'étude de cas ne se limite pas uniquement à l'étude de l'individu comme sujet d'étude. Ces auteurs indiquent que selon Stake, l'objet d'étude, le phénomène ou le cas à l'étude peut tout aussi bien être un programme d'étude ou une intervention pédagogique. Cette description de l'étude de cas soutient notre choix méthodologique quant à l'étude des outils pédagogiques utilisés dans le contexte éducatif des CFER.

La nature de l'étude de cas, pour Merriam, Stake et Yin (cités dans Karsenti et Demers, 2004), se définit de plusieurs manières et peut prendre différentes formes. Pour Yin

(cité dans Karsenti et Demers ; 221), le recours à l'étude de cas s'avère, entre autres, « adéquat si le chercheur s'intéresse au comment et au pourquoi des phénomènes qui se produisent dans un contexte particulier ». L'étude de cas, en ce sens, peut prendre la forme du type exploratoire. Selon Stake, (cité dans Karsenti et Demers, 2004 ; 213), l'étude de cas en recherche qualitative est à la fois le processus et le produit écrit de l'objet à l'étude. Elle représente non seulement un choix judicieux et pertinent comme méthode de recherche, mais également un choix de l'objet que le chercheur souhaite étudier. En ce sens, l'étude de cas devient intrinsèque. Selon cette dimension de l'étude de cas, le chercheur ne tentera pas uniquement de comprendre le cas parce qu'il est représentatif d'un ensemble de cas ou parce qu'il illustre un problème ou un phénomène plus général, mais il cherchera davantage à étudier le cas parce qu'il comporte un intérêt pour lui (Stake cité dans Karsenti et Demers, 2004 ; 216). Merriam, pour sa part, présente trois types d'étude de cas qui caractérisent le produit ou le résultat final de l'étude de cas, soit une étude de cas descriptive, interprétative ou évaluative. Il est à noter que l'étude de cas interprétative, tout comme l'étude de cas descriptive permet de détailler le cas et elle permet de plus, à partir des données recueillies, d'illustrer, de soutenir ou de réfuter des postulats théoriques adoptés avant la collecte de données (Karsenti et Demers, 2004).

Dans ce cadre méthodologique, la présente étude de cas, se révèle comme l'étude des outils pédagogiques utilisés dans les CFER et se définit comme une étude de cas intrinsèque, exploratoire et descriptive. Mais, elle se caractérise davantage, selon les

précisions apportées ci-dessus et à la lumière des résultats, comme une étude de cas interprétative, telle que définie par Merriam (Karsenti et Demers, 2004). Puisque l'objet de cette recherche porte sur l'analyse d'outils pédagogiques prescrits pour un contexte précis de formation, l'intention sera justement de décrire lesdits outils à l'aide des différents regards retenus. Rappelons que ces trois angles sont d'une part, la description de l'utilisation des outils par les fondateurs et les enseignants des CFER et, d'autre part, les observations et les notes de la chercheuse, afin de comprendre l'utilisation et les liens de ces outils dans le contexte des CFER. Le but est de présenter la démarche d'utilisation et le rôle des outils à partir des données recueillies et d'interpréter en quoi ils favorisent le développement de la littératie, à la lumière des composantes du cadre de référence.

3.2. Échantillonnage

Bien qu'il existe près de 15 établissements CFER sur le territoire québécois, il était impossible, ni réaliste, dans le cadre de cette recherche, de tenir compte de tous ces milieux géographiquement éloignés les uns des autres, non plus que de prendre en compte les témoignages de tous les enseignants des CFER. Toutefois, puisque le cas à l'étude est l'utilisation des outils pédagogiques dans les CFER, il était nécessaire de retenir plus d'un CFER pour s'assurer d'une rigueur et d'une validité par triangulations des données à recueillir. Dans le cas de la présente recherche et selon Pires (1997 ; 136), il s'agit d'un type d'échantillon qui recoupe « *l'échantillon de milieu* ».

L'échantillon de milieu n'exige pas nécessairement que toutes les observations soient faites dans un seul lieu, mais tout simplement qu'elles soient traitées comme se rapportant globalement à un même milieu.

Pour des raisons d'accessibilité géographique, trois CFER ont donc été choisis et retenus pour cette étude par la chercheuse en accord avec le Réseau québécois des CFER. Bien que l'échantillonnage volontaire ou intentionnel soit un mode de constitution d'échantillons à éviter (Van de Maren, 1996b) en raison des biais qu'il peut encourir, il apparaissait néanmoins, le plus accessible et le plus économique pour ce type d'étude (Beaud, 2004). Ainsi, de façon à décrire le cas à l'aide de différentes positions et perspectives, cette étude a recours à un échantillonnage intentionnel de participants et d'établissements provenant du Réseau québécois des CFER.

Trois établissements CFER ont été retenus comme milieu d'expérimentation, dans chacun desquels deux classes ont fait l'objet d'observation, ce qui représente un total de six classes observées. Plus précisément, il s'agit de trois classes de première année et trois classes de deuxième année de formation CFER. Deux enseignants par établissement, soit un total de six enseignants ont été retenus pour participer à cette recherche, et ce, sur une base volontaire. Notons que bien que l'enseignement CFER se fasse en tâche globale¹, il a paru nécessaire de s'assurer que les enseignants rencontrés soient rattachés à un niveau CFER, c'est-à-dire à la 1^e année ou à la 2^e année CFER. De

¹ La tâche globale : « consiste à confier un groupe d'élèves à une équipe d'enseignants qui se rendent collectivement et solidairement responsables de la totalité du programme de formation pour chacun des élèves du groupe. » R. Arsenault, Brunelle, Gosselin, & Maurice, 2002 ; 5

plus, sur cette même base intentionnelle, trois fondateurs du réseau CFER composent également l'échantillonnage.

Tous les participants ont été informés des objectifs de cette recherche par le biais d'un formulaire de consentement [voir Appendice A] qu'ils ont tous signé. Tous les participants ont été informés qu'ils pouvaient se retirer de l'étude en tout temps sans préjudice. La confidentialité des informations recueillies a été assurée. Seules la chercheure et sa directrice de recherche ont eu accès aux bandes sonores et aux verbatims, les premières ayant été détruites au terme de la recherche.

3.3. Instruments de recherche

Étant donné la flexibilité d'utilisation de différentes méthodes de collecte qu'offre l'étude de cas, deux types d'instrument de recherche ont été utilisés pour cette étude, soit l'observation non participante et l'entrevue semi-dirigée. Toujours dans l'objectif d'une triangulation méthodologique tel que l'expriment les différents auteurs (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Poupart, Deslauries, Groux, Laperrière, Mayer et Pires., 1997), les différents instruments permettent la convergence des données et des sources de celles-ci.

3.3.1. Observation non participante

L'observation non participante a d'abord été choisie comme premier mode de collecte de données afin de permettre à la chercheuse de s'introduire dans le contexte des CFER et de se familiariser avec cette réalité en plus de lui permettre d'observer l'utilisation des différents outils pédagogiques préconisés dans ces milieux soit, le journal, le fichier orthographique, le cartable et la caravane. La position de l'observatrice est passive, dans l'observation non participante, ce qui signifie qu'elle ne participe pas activement à la dynamique de classe observée (Savoie-Zajc, 2004). Seules les questions de recherche dictent les orientations de l'observation, aucune grille d'observation n'a été utilisée. Tel que le précisent Jaccoud et Mayer (1997 ; 212) en référence aux écrits de Angers (1992), cité dans Jaccoud et Mayer (1997) :

Il s'agit d'une observation non directive dans la mesure où l'observation de la réalité demeure l'objectif ultime et que, habituellement, le chercheur n'intervient pas dans la situation observée. Il s'agit d'une analyse qualitative dans la mesure où entrent en jeu des notes pour décrire et comprendre une situation plutôt que des chiffres pour dénombrer des fréquences de comportements.

Selon Jaccoud et Mayer (1997), les notes obtenues par observation sont de nature descriptive et font état d'un travail de repérage sur le terrain et d'un compte-rendu exhaustif de la situation observée.

3.3.1.1. Types de notes recueillies

Les observations non participantes ont permis à la chercheure d'élaborer trois types de notes, soit des notes d'entretien individuel informel avec le responsable de chaque CFER accueillant la chercheure, des notes de terrain, de type journal de bord, destinées à identifier les réflexions, les interrogations, les conditions de l'observation et les commentaires personnels de la chercheure, et enfin, les notes d'observation proprement dites prises lors des périodes de classes dont l'objectif était de relever l'utilisation des outils pédagogiques. Notons que seules ces dernières notes, ont fait l'objet d'un traitement à des fins d'analyse. Les notes d'entretiens individuels informels lors des visites d'observations ont permis de falsifier ou de valider, plus tard, certaines notions et données recueillies lors des entrevues semi-dirigées. Rappelons que cette distinction dans les notes de terrain est présente dans la recension des écrits scientifiques. Karsenti et Savoie-Zacj (2004) soutiennent que la nature et l'appellation des notes varient d'un auteur à l'autre.

3.3.1.2. Validation des données d'observation

À la suite de la première collecte de données par observation, la chercheure a jugé utile de faire valider les données recueillies et transcrites des notes d'observation et des notes de l'entretien individuel. Cet exercice de validation, à cette étape de la recherche a été faite afin de s'assurer que le sens des données recueillies correspondait à la réalité et

traduisait correctement les propos et la pensée de la personne qui les a fournis et afin de perfectionner la prise de notes de la chercheuse. À cette étape, la validation du matériel s'est faite par mode écrit. Le matériel a été fourni à la personne responsable provenant du milieu rencontré et une réponse écrite a été fournie. Les résultats de cette validation de contenu et de sens a permis de conclure que cette personne responsable reconnaissait la validité des données recueillies lors des observations non participantes, mais jugeait l'information fournie, lors de l'entretien individuel, insuffisante puisqu'elle a jugé pertinent de fournir des détails supplémentaires et des précisions aux différents éléments contenus dans le document écrit. Notons que cette démarche de validation s'est effectuée au tout début de la collecte de données de la chercheuse. Aussi, au terme de cette collecte, les données recueillies par observation, en plus des objectifs de recherche, ont permis à la chercheuse d'élaborer un premier protocole d'entrevue destiné aux enseignants de l'échantillonnage.

3.3.2. Entrevues semi-dirigées

Le deuxième instrument de recherche est le protocole d'entrevue semi-dirigée. Deux protocoles d'entrevues semi-dirigées ont été élaborés pour cette recherche, soit un protocole pour la réalisation des entrevues auprès des enseignants et un deuxième pour la réalisation des entrevues auprès des fondateurs [voir Appendice B et C]. Rappelons que le protocole destiné aux enseignants a d'abord été élaboré à partir des objectifs de recherche et à la suite d'un premier traitement des données d'observations duquel un

regroupement catégoriel a été effectué. En d'autres mots, les données d'observations ont subi un premier traitement afin de dégager des catégories de données, ce qui a permis d'élaborer des tableaux thématiques dégageant les éléments principaux du cas, soit l'utilisation des quatre outils, en plus d'autres concepts émergeant, dont l'intégration des matières à partir des outils utilisés et l'utilisation d'autres outils pédagogiques ou matériels didactiques pour la formation. Le protocole d'entrevue avec les fondateurs a été ensuite construit à partir de celui destiné aux enseignants. Seul le choix des verbes a changé. Rappelons que, tel que le prescrit Savoie-Zajc (2003), les protocoles tiennent compte des thèmes pertinents à la recherche, soient des objectifs de la recherche qui sont de décrire l'utilisation des outils pédagogiques, de définir leur rôle et d'identifier leur interrelation.

3.3.2.1. Validation du protocole d'entrevue

Avant la réalisation des entrevues avec les enseignants, le protocole d'entrevue a été validé auprès d'un enseignant ne faisant pas partie de l'échantillonnage, et vérifié par deux chercheurs experts. Des adaptations et des approfondissements aux questions ont été apportés au protocole initial avant la collecte proprement dite. Il n'a pas paru nécessaire de procéder à la validation du protocole avec les fondateurs puisqu'il a été construit à partir du protocole final des enseignants et qu'il a été expérimenté auprès de l'échantillonnage enseignant auparavant. Aucune modification, à part le choix et le temps des verbes orientant les questions, n'a été effectuée afin d'assurer une certaine

constance d'un groupe d'entrevue à l'autre et afin de respecter le même ordre et la même logique d'un groupe à l'autre, ce qui facilite l'analyse des données.

3.4. Collectes des données

Rappelons que l'étude de cas permet l'utilisation de multiples méthodes de collecte de données (Karsenti et Demers, 2004; Van der Maren, 1996b) et ce, dans le but de s'assurer de la validité des données recueillies. Afin d'assurer une rigueur scientifique et méthodologique, la triangulation de diverses méthodes permet à la chercheuse de s'assurer que les données recueillies correspondent réellement au phénomène étudié (Karsenti et Demers, 2004).

3.4.1. Observations non participantes

La première collecte de données a été effectuée par le biais d'observations non participantes. Pour cette collecte, sept demi-journées d'observation en classe ont été réalisées, soit une demi-journée par niveau, trois classes de 1^e année et trois classes de 2^e année CFER. Notons qu'une demi-journée d'observation a été reprise en raison d'une visite où un suppléant était en remplacement la journée de l'observation. La chercheuse a jugé alors pertinent de reprendre cette observation en raison du fait que les activités lors de cette période d'observation n'étaient pas représentatives des activités normales en classe CFER. Les visites se sont échelonnées de la mi-octobre 2003 à la mi-février

2004. Précisons que les observations dans chacune des classes ont généralement eu lieu en avant-midi, durant la période de formation générale en classe, puisque l'après-midi est généralement réservé à la formation en entreprise. Une seule observation s'est déroulée en après-midi, en raison de la grille-horaire maintenue dans l'établissement CFER en question. Les notes d'observations, c'est-à-dire les données recueillies lors des observations en classe, sont à caractère descriptif, mais peuvent également être soumises à une certaine subjectivité de la part de la chercheuse (Jaccoud et Mayer, 1997). Étant donné que les notes de terrain peuvent contenir les réflexions, les comportements ou la position de la chercheuse, cette dernière a pris soin de distinguer les types de notes prises lors des visites. Les notes d'observations qui se présentent comme des notes descriptives (Jaccoud et Mayer, 1997), doivent faire état des situations observées et d'un compte rendu exhaustif de la réalité.

3.4.2. Entrevues semi-dirigées

Les entrevues semi-dirigées d'une durée d'environ une heure chacune se sont tenues dans chacun des trois CFER pour les enseignants, au domicile d'un des fondateurs, et dans un bureau privé pour les deux autres fondateurs. Il est important de signaler que deux des fondateurs ont été rencontrés simultanément, à leur demande. Chaque enseignant a été interviewé individuellement à l'aide du protocole d'entrevue prévu à cet effet. Les entrevues se sont déroulées durant de la session de l'hiver 2004 et ont été enregistrées à des fins d'analyse.

3.5. Traitement et analyse des données

Les données d'entrevues et les notes d'observation ont été transcrites et analysées à l'aide du logiciel de traitement des données *Atlas-ti*. La chercheuse a reçu une formation à cet effet lui permettant d'analyser elle-même ses données. Notons que le choix de ce logiciel de traitement des données permet l'organisation des données par réseau conceptuel et procure une configuration visuelle facilitant l'analyse (Savoie-Zajc, 2004).

La position adoptée pour l'analyse des données de cette recherche se qualifie comme étant d'une logique inductive délibératoire, telle que présentée par Savoie-Zajc (2004 ; 140). Selon cette position épistémologique du traitement des données, le chercheur tient compte et utilise le cadre théorique comme un outil qui guide le processus d'analyse. Toutefois, la grille d'analyse qui se construit à partir du cadre théorique peut évoluer et être enrichie si d'autres dimensions ou variables émergent des données.

Une approche de codage mixte a été adoptée pour le traitement des données. Le codage de type mixte représente, selon Van der Maren (1996b), une combinaison d'ensembles ouverts et fermés de rubriques et de catégories et présuppose que la liste initiale du lexique des codes peut être modifiée, complétée ou réduite en cours d'analyse.

3.5.1. Traitement des données d'observation

Les données recueillies par les notes d'observation ont été les premières à être traitées.

Un premier codage a d'abord été réalisé par émergence de codes selon les unités de production de sens qui ressortaient du texte, soit par codage ouvert et selon Van der Maren (1996b ; 436)

Le codage ouvert est sans rubrique ni catégorie a priori : on ne dispose pas à l'avance d'un lexique indiquant à quel symbole (code) doit correspondre telles unités de sens. Dans ce cas, le lexique se composera en cours de codage; chaque opération de codage produit une nouvelle entrée lexicale lorsqu'elle utilise une nouvelle marque.

Par cette démarche, une liste de codes a été construite en cours de codage. À la suite de l'élaboration de cette première liste, un regroupement des codes par catégories et par thématiques a été réalisé en tenant compte des questions contenues dans le protocole d'entrevue et du cadre conceptuel, ou de référence, de la recherche, soit l'utilisation de chacun des outils et les composantes pédagogiques dans lesquelles cette utilisation se fait. Ce type de traitement correspond également à l'analyse thématique proposée par Paillé et Mucchielli (2003 ; 123-124).

Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observations.

Selon Paillé et Mucchielli (2003), deux types de démarches thématiques sont possibles, soit la thématization en continue² et la thématization séquentielle. La seconde est ici retenue pour le traitement des données. La thématization séquentielle relève davantage d'une logique hypothético-déductive (Paillé et Mucchielli, 2003), dans la mesure où une première fiche thématique est créée à partir d'une partie des données, soit les données d'observation dans le cas présent, puis appliquée comme matrice de base pour l'analyse du reste du matériel à traiter. La fiche, ou plus précisément ici, les tableaux thématiques élaborés à partir de ce premier traitement des notes d'observation ont servi de matrice à l'analyse du reste des données, c'est-à-dire aux entrevues semi-dirigées menées auprès des enseignants et des fondateurs. Quelques ajustements aux tableaux thématiques initiaux sont possibles dans cette démarche, mais ceux-ci se doivent d'être restreints, autrement, il s'agit plutôt d'une démarche par thématization continue.

Les codes du traitement des données d'observation, ont été regroupés par catégories. De ces catégories, un regroupement thématique s'est dessiné. Le regroupement des catégories a donné naissance à trois thématiques dans le cas du traitement des données des notes d'observation [voir appendice D], soit la thématique « Outils pédagogiques », la thématique « Composantes pédagogiques » et la thématique « Composantes du milieu scolaire » qui seront définies plus loin.

² Il s'agit d'une « démarche ininterrompue d'attributions de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique. Ainsi les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés [...]. Ce qui caractérise la démarche de, thématization continue, c'est que cet arbre est construit progressivement, tout au long de la recherche, et n'est véritablement parachevé qu'à la toute fin de l'analyse du corpus. » (Paillé & Mucchielli, 2003 ; 127)

3.5.1.1. Validation du codage des données d'observation

Notons qu'une étape importante a précédé le regroupement par catégories et par thématiques des données d'observation. Il s'agit de la validation par l'examen d'un deuxième codeur du codage initial qui a pour but d'assurer la cohérence du système de codage. Cette opération de contrôle de la fidélité et de la validité est de rigueur à cette étape, comme à celle du codage de tout nouveau matériel, car il s'agit maintenant de données constituées et non plus de traces recueillies et Van der Maren (1996a ; 7) précise que :

À cette étape, l'important est, non pas de ne retenir que les données fidèles et valides, mais bien d'estimer le taux de fidélité du système de transformations des traces en données, ce qui nuancera de manière générale les conclusions, et d'évaluer quelles sont les zones ou les concepts de la grille de codification qui ont une plus faible validité, ce qui conduira à une prudence relative lorsqu'on traitera de ces concepts.

Le double codage d'une portion des données d'observation a donc été effectué par une professionnelle de recherche. Pour ce premier exercice de validation, le double codeur ne possédait pas la liste de codes initiaux élaborée par la chercheure. Comme la chercheure, le double codeur ne possédait que l'information relative aux objectifs de recherche et devait procéder par un codage ouvert ou inductif tout comme la chercheure. Une confrontation des deux codages a été faite afin de mesurer la fiabilité du codage de la chercheure.

Selon Miles et Huberman (2003), la fiabilité du codage multiple, qui est défini ici comme étant un « double codage », effectué sur le même matériel se calcule à l'aide d'une formule simple qui est de diviser le nombre d'accords sur le même matériel entre les deux codeurs par la somme du même nombre d'accords et de désaccords. C'est à l'aide de cette formule que la validation du double codage de notre étude a été réalisée. Selon les auteurs, la réalisation du double codage permet de s'assurer de la correspondance conceptuelle des codes et des unités de sens des mêmes passages significatifs. Un indice de fiabilité d'au moins 70 % est attendu entre codeurs à la suite du calcul (Miles et Huberman, 2003; Van der Maren, 1996b) . En deçà de ce pourcentage, cela peut signifier que la liste de codes n'est pas au point et que les codes ne correspondent pas aux matériels à coder. Cela peut signifier également que les deux codeurs ne perçoivent pas les unités de sens de la même manière et ne leur attribuent pas le même sens conceptuel. À ce moment-là, les codeurs doivent confronter leur décision et revoir la liste de codage afin de s'entendre sur la nature du codage (Miles et Huberman, 2003; Van der Maren, 1996b).

3.5.1.1.1. *Calcul de fiabilité*

Le calcul de fiabilité du codage a été effectué à partir du même extrait de matériel codé, des données d'observation recueillies, par les deux codeurs soit, par le codeur initial et le deuxième codeur. Les données complètes d'une observation en classe ont servi à l'exercice de validation³. À la suite de l'examen des deux documents codés, 39 codes pour 117 unités de sens ont été relevés pour le codeur initial et 29 codes pour 91 unités de sens pour le double codeur. 65 accords et 19 désaccords ont été identifiés, ce qui donne selon le calcul un indice de 77 % de fiabilité. Ce rapport respecte l'indice minimum de 70 % fixé par Miles et Huberman (2003) et laisse supposer qu'après les modifications et les corrections apportées, il est possible d'obtenir un pourcentage plus près de 90% ce qui représenterait, selon ces auteurs, un idéal de fiabilité.

3.5.2. Traitement des données des entrevues semi-dirigées avec les enseignants

Le traitement des données recueillies par entrevue semi-dirigée auprès des enseignants a été réalisé par l'élaboration de codes à partir d'une approche de codage mixte (Van der Maren, 1996b), soit une combinaison d'ensembles ouverts et fermés tels que définis ci-dessus. Ainsi, en raison du premier traitement des données d'observation, la chercheure a codé ce nouveau matériel en tenant compte des catégories et des thématiques élaborées lors du codage des données d'observation. Toutefois, étant donné la nature du nouveau

³ Miles et Huberman (2003 ; 126) suggèrent cinq à dix pages des premières transcriptions de notes.

matériel analysé, la liste de codes s'est spécifiée selon les besoins du nouveau contenu de même que les catégories de la thématique « Composantes pédagogiques ». Cette nouvelle liste de codes de même que les nouvelles catégories ont émergé du traitement des données. Un second regroupement des nouveaux codes s'est effectué sous les catégories et les thématiques préétablies, soit la thématique « Outils pédagogiques » et la thématique « Composantes pédagogiques » [voir Appendice E]. Par contre la thématique « Composantes du milieu scolaire », n'est plus applicable pour ce mode de collecte, puisqu'elle représentait des éléments d'observation qui n'ont pas été traités en entrevue et qui ne seront pas présentés dans les résultats et les discussions.

3.5.2.1. Validation du codage des données d'entrevues semi-dirigées avec des enseignants

L'exercice de validation du codage a été effectué à cette nouvelle étape de codage de la même manière que lors du traitement des données d'observations. Toutefois, à cette étape, tel que prescrit dans les phases du codage définies par Van der Maren (1996b), le double codeur, un chercheur expert, possédait la nouvelle liste de code pour le traitement des entrevues avec les enseignants, les tableaux thématiques, les questions de recherche, le protocole de recherche et le cadre conceptuel.

3.5.2.1.1. Calcul de fiabilité

Le calcul de fiabilité du codage a été effectué de la même façon que lors de la validation du codage des observations. Les données complètes d'une entrevue avec un enseignant ont servi à l'exercice de validation. À la suite de l'examen des deux documents codés, 32 codes ont été utilisés pour 39 unités de sens pour le codeur initial et 33 codes pour 63 unités de sens pour le double codeur. Notons que 5 nouveaux codes ont été créés par le double codeur, dont un seulement a été intégré à la liste. Après confrontation du codage, 31 accords et 7 désaccords ont été identifiés, ce qui donne selon le calcul un indice de 81 % de fiabilité. Ce rapport respecte l'indice minimum de 70 % fixé par Miles et Huberman (2003) et il peut être supposé qu'après les adaptations et les corrections apportées un pourcentage plus près de 90% peut être obtenu, ce qui représenterait, selon ces auteurs, un idéal de fiabilité.

Notons que les désaccords rencontrés représentent pour les deux codeurs une non-concordance entre la nature et l'appellation de l'unité de sens. Cette opération de validation et de confrontation du double codage se veut très constructive pour la chercheuse, puisqu'elle lui permet d'établir, tout au cours du traitement des données, la question de finesse du découpage et la constance des codes attribués.

3.5.3. Traitement des données des entrevues semi-dirigées avec les fondateurs

Le traitement des données recueillies par entrevue semi-dirigée auprès des fondateurs a été réalisé à partir de la même démarche que précédemment pour les entrevues avec les enseignants, c'est-à-dire par codage mixte (Van der Maren, 1996b), soit une combinaison d'ensembles ouverts et fermés tels que définis ci-dessus. Ainsi, à partir de la liste de codes élaborés pour le traitement des données des entrevues avec les enseignants, la chercheure a codé ce nouveau matériel en tenant compte des mêmes codes, catégories et thématiques élaborés lors du codage des données des entrevues avec les enseignants. Toutefois, de nouveaux codes ont émergé de ce traitement en raison de la perspective du groupe de sujets en question. Ces nouveaux codes ont été ajoutés à la liste du traitement des données d'entrevues. Une troisième organisation thématique a été effectuée afin de regrouper les unités de sens propres à ce nouveau groupe de sujets de l'échantillon. Le regroupement des codes propres à cet échantillon a été effectué sous les mêmes catégories et thématiques que pour les données recueillies auprès des enseignants, soit la thématique « Outils pédagogiques » et la thématique « Composantes pédagogiques » [voir Appendice F].

3.5.3.1. Validation du codage des données d'entrevues avec les fondateurs

Compte tenu du fait que le traitement des données d'entrevues avec les fondateurs a été conduit avec la même démarche que celle pour les données d'entrevues avec les

enseignants pour lequel une validation rigoureuse a été effectuée, il n'apparaissait pas nécessaire de reprendre l'exercice de validation du codage.

3.5.4. Analyse par thématique

En somme, l'analyse par thématique pour chacun des modes de collecte se présente ainsi en termes de distribution d'unités de sens pour chacun des regroupements par thématiques et catégories. La distribution des unités de sens est présentée dans les tableaux 1 à 9 :

Tableau 1

Distribution des unités de sens pour les thématiques retenues à partir des données d'observation

Thématiques	Nombre d'unités de sens	
Outils pédagogiques	390	42%
Composantes pédagogiques	328	36%
Composantes du milieu scolaire	202	22%
Total	920	100 %

Tableau 2

Distribution des unités de sens par catégorie de la thématique
« Outils pédagogiques » relevées à partir des données d'observation

Catégories	Nombre d'unités de sens	
Journal	241	61%
Fichier orthographique	7	1,7%
Cartable	56	14%
Caravane	58	15%
Ressources didactiques	28	7 %
Total	390	100 %

Tableau 3

Distribution des unités de sens par catégorie de la thématique
« Composantes du milieu scolaire » relevées à partir des données
d'observation

Catégories	Nombre d'unités de sens	
Profil élèves	117	60%
Profil enseignants	23	11%
Environnement scolaire	46	22%
Valeurs	16	7%
Total	202	100 %

Tableau 4

Distribution des unités de sens pour les thématiques retenues à partir des
données des entrevues semi-dirigées avec les enseignants

Thématiques	Nombre d'unités de sens	
Outils pédagogiques	294	62%
Composantes pédagogiques	175	38%
Total	469	100 %

Tableau 5

Distribution des unités de sens par catégorie de la thématique « Outils
pédagogiques » relevées à partir des données des entrevues semi-dirigées
avec les enseignants

Catégories	Nombre d'unités de sens	
Journal	84	28 %
Fichier orthographique	53	18%
Cartable	42	14%
Caravane	67	22%
Ressources didactiques	48	16%
Total	294	100 %

Tableau 6

Distribution des unités de sens par catégorie de la thématique
« Composantes pédagogiques » relevées à partir des données des entrevues
semi-dirigées avec les enseignants

Catégories	Nombre d'unités de sens	
Contexte pédagogique	25	14%
Interventions pédagogiques	38	22%
Matières de formation	69	40%
Développement des compétences	43	24%
Total	175	100 %

Tableau 7

Distribution des unités de sens pour les thématiques retenues à partir des
données des entrevues semi-dirigées avec les fondateurs

Thématiques	Nombre d'unités de sens	
Outils pédagogiques	187	61%
Composantes pédagogiques	114	38%
Total	301	100 %

Tableau 8

Distribution des unités de sens par catégorie de la thématique « Outils
pédagogiques » relevées à partir des données des entrevues semi-dirigées
avec les fondateurs

Catégories	Nombre d'unités de sens	
Journal	55	29%
Fichier orthographique	45	24%
Cartable	27	14 %
Caravane	48	25%
Ressources didactiques	12	6%
Total	187	100 %

Tableau 9

Distribution des unités de sens par catégorie de la thématique
 « Composantes pédagogiques » relevées à partir des données des entrevues
 semi-dirigées avec les fondateurs

Catégories	Nombre d'unités de sens	
Contexte pédagogique	32	28%
Interventions pédagogiques	54	47%
Matières de formation	10	9%
Développement des compétences	18	16%
Total	114	100 %

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, les résultats de la recherche présentés proviennent principalement du regroupement des données contenu dans la thématique « outils pédagogiques » et une partie des résultats contenus dans la deuxième thématique « Composantes pédagogiques » qui regroupe les données concernant les liens entre les outils pédagogiques, l'information relative à l'intégration des matières de même que les résultats qui composent la catégorie « Développement des compétences ». Les résultats sont présentés sous chacun des regards visés par l'étude, soient les fondateurs, les enseignants et les observations de la chercheure. Rappelons que l'objectif des entrevues autant avec les enseignants qu'avec les fondateurs était de connaître l'utilisation faite ou qui devrait être faite en classe de chacun des outils. Les questions d'entrevues pour chacun des types de sujets interrogés, c'est-à-dire les enseignants et les fondateurs se trouvent en Appendices B et C.

La discussion qui suit présente une analyse critique et une appréciation des résultats et tente de répondre à la troisième question de recherche quant à la pertinence des outils dans le développement de la littératie. À la lumière de la recension des écrits, il s'agit ici d'une analyse critique interprétative en fonction du rôle et de l'intérêt accordé à ces outils dans le cadre d'une application pédagogique et dans une perspective de développement de la littératie.

4.1. Résultats ayant trait à l'utilisation des outils sous l'angle des trois regards

Les résultats quant à l'utilisation des outils pédagogiques découlent principalement de la thématique « Outils pédagogiques ». Ils sont présentés en tenant compte de chaque outil sous l'angle de chacun des regards visés, soit celui des fondateurs, celui des enseignants et celui de la chercheure à l'aide des observations réalisées. Bien que la collecte de données ait débuté par les observations et se soit terminée par les entrevues avec les fondateurs, la présentation des résultats suit le chemin inverse. Cette présentation, plus linéaire, facilite la lecture et permet d'abord de dégager l'utilisation prescrite par les fondateurs, puis de relever l'utilisation qui en est faite et déclarée par les enseignants et enfin de compléter ces informations par les observations réalisées en classe.

4.1.2. Utilisation du journal sous l'angle des fondateurs

Rappelons que l'objectif des entrevues avec les fondateurs était de connaître de quelle manière, selon eux, le journal devrait être utilisé en classe. Les questions relatives au développement de l'entrevue par rapport à cet outil se trouvent en Appendice C. Les données recueillies par rapport à cet outil représentent 29% des données contenues dans la thématique « outils pédagogiques » chez les fondateurs. Les informations recueillies dans cette catégorie permettent de décrire l'utilisation du journal à l'intérieur de la formation des élèves selon la perspective des fondateurs. Les codes émergeant de cette catégorie sont définis dans le tableau 12. Le tableau thématique des données d'entrevues

avec les fondateurs se retrouve en Appendice F. Les résultats de cette catégorie sont présentés sous forme de synthèse incorporant les éléments essentiels de cette catégorie.

4.1.2.1. Démarche d'utilisation du journal

Pour les fondateurs, l'utilisation du journal se traduit ainsi : la démarche consiste en une lecture quotidienne de quinze à vingt minutes, suivie d'une activité conduite par l'enseignant qui la complexifie selon les besoins de son groupe. Il est également important que chaque enseignant de l'équipe prenne en charge la période du journal, car chacun d'entre eux colore à sa façon l'exploitation du journal ce qui rend l'activité plus variée pour les élèves. Trois types de nouvelles doivent être retenus et discutés en groupe, soit une nouvelle internationale, nationale et régionale, de même que les éphémérides. Les éphémérides font partie intégrante de la démarche parce qu'elles favorisent l'intégration des matières en relatant la connaissance des faits historiques et des lieux géographiques. Les informations ainsi discutées et les enseignements qui en découlent doivent ensuite être résumés à l'écrit et consignés dans le cartable. De plus, l'identification et la définition du nouveau vocabulaire lié à la lecture du jour doivent être faites systématiquement et compilées dans le fichier orthographique.

Pour les fondateurs, l'utilisation d'un quotidien local est fondamentale parce que celui-ci rapporte les événements de la communauté et peut conséquemment rapporter les actions du CFER, soient celles des agirs des jeunes qui, dès lors, en retirent une reconnaissance.

L'utilisation de certains journaux nationaux est discutable, selon eux, puisque ces journaux rapportent davantage de nouvelles à sensation que d'informations constructives pour le jeune. En raison des grandes difficultés en lecture de plusieurs élèves, les fondateurs favorisent la lecture fréquente faite aux élèves par l'enseignant, et ce, tout au long de l'année. La lecture à haute voix par les élèves se doit d'être progressive en raison de leur difficulté et de leur embarras face à leur performance en lecture. L'utilisation du journal doit varier au cours de l'année justement en fonction de leur capacité en lecture. Le degré de difficulté des activités autour du journal doit également progresser au rythme de l'évolution de l'élève. Selon les fondateurs, l'activité du journal devrait rester aussi présente en deuxième année de formation qu'en première.

4.1.2.2. Rôle du journal

Le rôle du journal est de créer une habitude de lecture, d'écriture et de communication orale, en contexte, qui soit positive et propice à l'intégration des matières : en contexte, parce que le journal reflète la réalité régionale des élèves et des actions de leur communauté; positive, parce qu'il permet l'identification au monde adulte et favorise l'ouverture sur le monde et l'éducation à la citoyenneté; propice à l'intégration des matières, parce que, au rythme de la créativité et de l'expérience de l'enseignant, les thèmes abordés sont autant de possibilités d'intégration des matières. Ainsi, le journal est vu comme un outil plus polyvalent que le manuel auprès de ces jeunes. Le journal doit demeurer aussi important pour les élèves de deuxième année que pour ceux de la

première. Le piège possible est de faire de la lecture du journal un bref échange quotidien sans prolongement à l'écrit, ni dans la formation générale.

4.1.3. Utilisation du journal sous l'angle des enseignants

Rappelons que l'objectif des entrevues avec les enseignants était de connaître l'utilisation du journal faite en classe selon leur perspective. Les questions relatives à l'élaboration de cette entrevue se trouvent en Appendice B. Les données recueillies par rapport à cet outil représentent 28% des données contenues dans la thématique « outils pédagogiques » chez les enseignants. Les informations recueillies dans cette catégorie visent à décrire l'utilisation du journal à l'intérieur de la formation des élèves d'après les enseignants. Les codes émergeant de cette catégorie sont définis dans le tableau 11. Le tableau thématique des données d'entrevues avec les enseignants se trouve à Appendice E. Les résultats de cette catégorie sont présentés sous forme de synthèse incorporant les éléments essentiels relevés dans cet ensemble.

4.1.3.1. Démarche d'utilisation du journal

Pour les enseignants rencontrés, l'utilisation du journal se traduit ainsi : la démarche consiste en une lecture quotidienne de trente minutes, en moyenne, dont l'objectif est de cibler les principaux événements de l'actualité. Les trois types de nouvelles, internationales, nationales et régionales de même que les éphémérides, sont discutés en

groupe sous forme de débats d'idées. On résume principalement les événements à l'oral et parfois à l'écrit, dans certains cas sur une feuille pré-imprimée conçue à cet effet ou sur une feuille qui s'insère dans le cartable. Par l'utilisation du journal, on travaille la compréhension de lecture, le rappel libre, la définition de mots nouveaux, certaines notions de base de la grammaire en contexte et la recherche d'informations spécifiques. La diversification des activités est assurée par les enseignants. Des activités de mise en contexte sont réalisées, comme le calcul d'un budget, pour ne prendre que cet exemple. Certains enseignants favorisent l'usage de l'ordinateur pour la production écrite de même que la lecture de la *Cyberpresse*. On souligne la pertinence de varier les situations d'apprentissage de même que les types de quotidiens.

4.1.3.2. Rôle du journal

Le rôle du journal qui est un outil associé à la pédagogie CFER est reconnu par les enseignants et rattaché à un moyen de sensibilisation des élèves au contenu de l'actualité et au développement de leur sens critique. Si la majorité des enseignants considèrent le journal comme un outil riche pour étudier les aspects historique, géographique, politique et social, néanmoins, certains trouvent l'utilisation du journal insuffisante pour la consolidation du français et des mathématiques. Ainsi, la majorité des enseignants rencontrés déclarent utiliser le journal en complémentarité avec un manuel pour l'enseignement du français et des mathématiques, afin de permettre aux élèves qui le pourraient de poursuivre leur cheminement ultérieur dans le cadre de l'éducation aux

adultes. Les enseignants soulignent également que l'utilisation du journal est généralement plus rigoureuse en première qu'en deuxième année de formation à cause de l'aspect jugé répétitif par certains d'entre eux et en raison des impératifs de production en entreprise.

4.1.4. Utilisation du journal sous l'angle des observations

Les objectifs des observations non participantes représentaient pour la chercheuse un moyen de se familiariser avec le contexte des CFER, mais consistaient premièrement à noter l'utilisation du journal faite en classe. Rappelons, qu'aucune grille d'observation n'a pas été utilisée, mais que chaque activité a été notée. Les données recueillies par rapport à cet outil représentent 61 % des données contenues dans la thématique « outils pédagogiques » pour les observations. Les informations recueillies dans cette catégorie visent à décrire l'utilisation du journal à l'intérieur de la formation des élèves selon les observations de la chercheuse. Les codes émergeant de cette catégorie sont définis dans le tableau 10. Le tableau thématique des données d'observation se trouve à l'Appendice D. Les résultats de cette catégorie sont présentés sous forme de synthèse intégrant les éléments essentiels relevés dans cet ensemble. Soulignons que les résultats tiennent compte uniquement de la démarche observée puisqu'en aucun cas la chercheuse ne peut se permettre de définir, selon sa propre conception, le rôle que jouent les outils observés. La remarque précédente vaut pour l'ensemble de la démarche d'observation de la

chercheure au sujet des quatre outils et, par conséquent, elle ne sera pas répétée dans les résultats pour les autres outils.

4.1.4.1. Démarche observée

La démarche observée dans cinq classes sur six consiste en une période de lecture d'environ vingt minutes, suivie d'une discussion sur les trois types de nouvelles et de l'identification de nouveaux mots de vocabulaire. Lors des discussions, les enseignants s'assurent d'abord que les aspects historiques, géographies, sociaux, politiques ou économiques sont compris par les élèves, puis les discussions s'amorcent et les questions provenant des élèves comme de l'enseignant émergent. On fait appel aux connaissances antérieures de l'élève et on travaille la compréhension en lecture. Ce travail est principalement fait à l'oral et parfois à l'écrit sur une feuille à cet effet. Il est à noter que les sujets abordés à partir du journal sont variés et mènent à des enseignements diversifiés. Il a été possible d'observer plusieurs situations d'intégration des matières à même la période réservée au journal. Par ailleurs, il a été observé que des périodes de travail sont réservées à l'utilisation de manuels ou de cahiers d'exercices pour l'apprentissage du français et des mathématiques.

4.1.5. Utilisation du fichier orthographique sous l'angle des fondateurs

Rappelons que l'objectif des entrevues avec les fondateurs était de connaître quelle utilisation du fichier orthographique devrait être faite en classe, selon eux. Les questions relatives au développement de cette entrevue se trouvent à l'Appendice C. Les données recueillies par rapport à cet outil représentent 24% des données contenues dans la thématique « outils pédagogiques » chez les fondateurs. Les informations recueillies dans cette catégorie visent à décrire l'utilisation du fichier orthographique à l'intérieur de la formation des élèves selon la perspective des fondateurs. Les codes émergeant de cette catégorie sont définis dans le tableau 12. Le tableau thématique des données d'entrevues avec les fondateurs se trouve à l'Appendice F. Les résultats de cette catégorie sont présentés sous forme de synthèse intégrant les éléments essentiels relevés dans cet ensemble.

4.1.5.1. Démarche d'utilisation du fichier orthographique

La démarche d'utilisation du fichier orthographique est de répertorier les mots nouveaux identifiés essentiellement dans le journal. Ces mots nouveaux et leur définition appropriée au contexte d'utilisation doivent être transcrits de façon rigoureuse sur des fiches et classés systématiquement en ordre alphabétique dans un boîtier. Outre les mots de vocabulaire tirés des lectures du journal, d'autres mots provenant d'autres enseignements peuvent être également ajoutés. Il revient à l'enseignant d'établir une

quantité réaliste de mots à répertorier en fonction du groupe et du temps en classe. L'utilisation du dictionnaire est indispensable dans la réalisation de cette activité. La fréquence d'utilisation pour la deuxième année de formation est réduite en raison de la diminution de la présence en classe et de l'accroissement du travail en entreprise. La créativité de l'enseignant et son expérience favorisent la diversification des activités quant à l'apprentissage de ces mots de vocabulaire et à leur réinvestissement dans de courtes productions écrites ou orales.

4.1.5.2. Rôle du fichier orthographique

Le rôle du fichier orthographique est de favoriser l'enrichissement du vocabulaire. Il permet également à l'élève de développer son autonomie dans la recherche de mots incompris rattachés aux articles qui soulèvent ses intérêts. Le fichier orthographique est donc un complément nécessaire au journal. Il représente un gage de progrès et d'acquisition de nouvelles connaissances pour les élèves.

4.1.6. Utilisation du fichier orthographique sous l'angle des enseignants

Rappelons que l'objectif des entrevues avec les enseignants était de connaître quelle utilisation du fichier orthographique est faite en classe. Les questions relatives au déroulement de cette entrevue se trouvent à l'Appendice B. Les données recueillies par rapport à cet outil représentent 18 % des données contenues dans la thématique « outils

pédagogiques » chez les enseignants. Les informations recueillies dans cette catégorie visent à décrire l'utilisation du fichier orthographique à l'intérieur de la formation des élèves selon la perspective des enseignants. Les codes émergeant de cette catégorie sont définis dans le tableau 11. Le tableau thématique des données d'entrevues avec les enseignants se retrouve à l'Appendice E. Les résultats de cette catégorie sont présentés sous forme de synthèse intégrant les éléments essentiels relevés dans cet ensemble.

4.1.6.1. Démarche d'utilisation du fichier orthographique

La démarche d'utilisation du fichier orthographique est remise en question par cinq enseignants sur six qui déclarent ne pas l'exploiter suffisamment ou convenablement ou encore ne pas l'utiliser du tout. Lorsqu'il est utilisé, il est tenu de façon rigoureuse en début d'année. Puis, il est négligé au profit des autres enseignements, des impératifs de la production en entreprise ou encore des sorties de caravanes. De plus, la majorité des enseignants considèrent que la variété des activités avec cet outil est limitée. Peu de réinvestissement du vocabulaire est fait à l'oral comme à l'écrit. Les nouveaux mots sont souvent définis uniquement à l'oral. Il ressort que plusieurs enseignants souhaiteraient une réflexion et une nouvelle adaptation du fichier orthographique. Certains proposent une réorganisation du fichier orthographique par code de couleurs. Une couleur de fiche pour chaque groupe de mots, nom, verbe, adjectifs, afin de faciliter la recherche et le réinvestissement dans les productions écrites.

4.1.6.2. Rôle du fichier orthographique

Le rôle du fichier orthographique est également questionné quant à sa valeur et à sa fonction à l'intérieur de la formation. Si l'on reconnaît l'importance de travailler le vocabulaire général et journalistique, on se demande si le fichier demeure le bon outil pour atteindre cet objectif. De plus, les listes de mots prédéterminées proposées par le Réseau CFER sont peu adaptées aux besoins et à la réalité des jeunes alors que, d'après les enseignants, ces listes devraient être élaborées par les jeunes à partir du vocabulaire problématique lié à la lecture quotidienne du journal. On considère donc l'outil peu motivant, même pour les élèves.

4.1.7. Utilisation du fichier orthographique sous l'angle des observations

Les données recueillies par la chercheure au sujet de cet outil représentent 1,7 % des données contenues dans la thématique « outils pédagogiques » pour les observations. Les informations recueillies dans cette catégorie visent à décrire l'utilisation du fichier orthographique à l'intérieur de la formation des élèves selon les observations de la chercheure. Les codes émergeant de cette catégorie sont définis dans le tableau 10. Le tableau thématique des données d'observation se retrouve à l'Appendice D. Les résultats de cette catégorie sont présentés sous forme de synthèse intégrant les éléments essentiels relevés dans cet ensemble. Soulignons que les résultats tiennent compte uniquement de la démarche observée.

4.1.7.1. Démarche observée

La démarche d'utilisation du fichier orthographique a été peu observée. Toutefois, il a été possible d'observer un travail constant du vocabulaire dans chacune des classes lors des enseignements. Les mots sont définis oralement dans la majeure partie des cas et les élèves ont recours au dictionnaire de façon très fréquente. Lors des observations, certaines classes CFER ne faisaient pas usage du fichier orthographique dans la formation de l'année en cours.

4.1.8. Utilisation du cartable sous l'angle des fondateurs

Rappelons que l'objectif des entrevues avec les fondateurs était de connaître quelle utilisation du cartable devrait être faite en classe. Les questions relatives au développement de cette entrevue se trouvent à l'Appendice C. Les données recueillies par rapport à cet outil représentent 14 % des données contenues dans la thématique « outils pédagogiques » chez les fondateurs. Les informations recueillies dans cette catégorie visent à décrire l'utilisation du cartable à l'intérieur de la formation des élèves selon la perspective des fondateurs. Les codes émergeant de cette catégorie sont définis dans le tableau 8, tableau thématique des données d'entrevues avec les fondateurs (voir Appendice F). les résultats de cette catégorie sont présentés sous forme de synthèse intégrant les éléments essentiels relevés dans cet ensemble.

4.1.8.1. Démarche d'utilisation du cartable

La démarche d'utilisation du cartable consiste à compiler l'ensemble des matières et thématiques à l'étude ainsi que tous les résumés, les prises de notes de l'élève et les documents complémentaires aux enseignements. La mise à jour du cartable doit être systématique et constante. Le cartable prend nécessairement plus de temps en première année qu'en deuxième année, compte tenu d'une plus grande place accordée à la formation générale durant la première année.

4.1.8.2. Rôle du cartable

Le rôle du cartable est double. Il est complémentaire au journal et il permet de garder des traces des travaux qui en découlent et des autres enseignements. De plus, chaque élève devrait posséder un cartable et chaque cartable devrait refléter la même rigueur de mise en pages et de classement indépendamment de la capacité de l'élève. On comprend que selon la capacité de chaque élève, l'ampleur de l'information compilée est plus ou moins élaborée. Aux yeux des fondateurs, le cartable représente le principal outil d'évaluation, il est le reflet des progrès de l'élève.

4.1.9. Utilisation du cartable sous l'angle des enseignants

Rappelons que l'objectif des entrevues avec les enseignants était de connaître l'utilisation qu'ils font du cartable en classe. Les questions relatives au développement de cette entrevue se trouvent à l'Appendice B. Les données recueillies par rapport à cet outil représentent 14 % des données contenues dans la thématique « outils pédagogiques » chez les enseignants. Les informations recueillies dans cette catégorie visent à décrire l'utilisation du cartable à l'intérieur de la formation des élèves selon la perspective des enseignants. Les codes émergeant de cette catégorie sont définis dans le tableau 11. Le tableau thématique des données d'entrevues avec les enseignants se retrouve à l'Appendice E. Les résultats de cette catégorie sont présentés sous forme de synthèse intégrant les éléments essentiels relevés dans cet ensemble.

4.1.9.1. Démarche d'utilisation du cartable

La démarche d'utilisation du cartable est également remise en question. Seulement deux enseignants sur six déclarent l'utiliser selon les normes prescrites par le Réseau CFER. Dans ces deux cas, le cartable est divisé en quinze sections qui contiennent toutes les matières au programme et plus encore. Il contient une table des matières générale et une table des matières pour chaque section. Sa mise à jour est tenue de façon très rigoureuse,

entre autres, au milieu et à la fin de chaque étape. Une période entière peut être consacrée à sa vérification.

4.1.9.2. Rôle du cartable

Le rôle du cartable, comme son importance dans la formation, est pourtant reconnu par tous les enseignants rencontrés. On lui accorde une valeur de méthode de travail, bien qu'il ne soit pas utilisé rigoureusement dans tous les cas. On lui attribue le rôle de portfolio et d'outil de référence. Cependant, sa mise en place, son organisation et son suivi requièrent un investissement considérable de temps et une gestion complice de la part de chacun des enseignants de l'équipe.

4.1.10. Utilisation du cartable sous l'angle des observations

Les données recueillies par la chercheure au sujet de cet outil représentent 14 % des données contenues dans la thématique « outils pédagogiques » des données d'observation. Les informations recueillies dans cette catégorie visent à décrire l'utilisation du cartable à l'intérieur de la formation des élèves selon les observations de la chercheure. Les codes émergeant de cette catégorie sont définis dans le tableau 10. Le tableau thématique des données d'observation se trouve à l'Appendice D. Les résultats de cette catégorie sont présentés sous forme de synthèse intégrant les éléments essentiels relevés dans cet ensemble.

4.1.10.1. Démarche observée

La démarche rigoureuse préconisée pour l'utilisation du cartable a été observée dans un seul CFER sur trois. Dans les autres classes observées, les élèves possèdent un cartable pour le rangement de leurs documents, mais on ne semble pas lui accorder la même supervision. Pour quatre classes sur six, l'apprentissage du français et des mathématiques est assuré par un manuel pédagogique. Dans ces cas, le cartable devient complémentaire et ne contient que les notes et les documents relevant d'autres apprentissages à l'intérieur de la formation : histoire, géographie, formation personnelle et sociale, formation au travail.

4.1.11. Apprentissage de la caravane sous l'angle des fondateurs

Rappelons que l'objectif des entrevues avec les fondateurs était de connaître comment l'apprentissage de la caravane devrait être fait en classe. Les données recueillies par rapport à cet outil représentent 25% des données contenues dans la thématique « outils pédagogiques » chez les fondateurs. Les informations recueillies dans cette catégorie visent à décrire l'apprentissage de la caravane à l'intérieur de la formation des élèves selon la perspective des fondateurs. Les codes émergeant de cette catégorie sont définis dans le tableau 12. Le tableau thématique des données d'entrevues avec les fondateurs se retrouve à l'Appendice F. Les résultats de cette catégorie sont présentés sous forme de synthèse intégrant les éléments essentiels relevés dans cet ensemble.

4.1.11.1. Démarche d'apprentissage de la caravane

La démarche d'apprentissage du message de la caravane est constituée de mémorisation et de répétition du texte section par section. Son apprentissage se fait en grand groupe et en collaboration. Des enseignements sur les thématiques environnementales sont d'abord faits et renforcés par des visites culturelles. Le texte est expliqué préalablement et tout comme une pièce de théâtre, le texte doit être fidèlement respecté par l'enseignant et par l'élève. Il s'agit donc d'un scénario pour lequel l'enseignant devient le réalisateur et l'élève l'acteur. Par ailleurs, il demeure de la responsabilité de l'enseignant de rester à jour par rapport au contenu du message.

4.1.11.2. Rôle de la caravane

Le rôle de la caravane peut sembler se résumer à exercer la mémoire et à favoriser le développement de l'expression orale. Cependant, de manière plus fondamentale, il mène au développement de la confiance en soi de l'élève et à la prise de conscience de son rôle de citoyen engagé.

4.1.12. Apprentissage de la caravane sous l'angle des enseignants

Rappelons que l'objectif des entrevues avec les enseignants était de connaître comment l'apprentissage de la caravane est fait en classe. Les questions relatives à l'élaboration de cette entrevue se trouvent à l'Appendice B. Les données recueillies par rapport à cet

outil représentent 22 % des données contenues dans la thématique « outils pédagogiques » chez les enseignants. Les informations recueillies dans cette catégorie visent à décrire l'apprentissage de la caravane à l'intérieur de la formation des élèves selon la perspective des enseignants. Les codes émergeant de cette catégorie sont définis dans le tableau 11. Le tableau thématique des données d'entrevues avec les enseignants se retrouve à l'Appendice E. Les résultats de cette catégorie sont présentés sous forme de synthèse intégrant les éléments essentiels relevés dans cet ensemble.

4.1.12.1. Démarche d'apprentissage de la caravane

La démarche d'apprentissage du texte se fait en sous-groupes et en collaboration. Le texte est expliqué et plusieurs enseignements sur l'environnement sont présentés. La mémorisation du texte se fait section par section et l'on favorise généralement la retranscription du message par l'élève comme stratégie d'apprentissage. Certains enseignants favorisent l'action de l'élève à initier ses propres recherches d'information sur Internet pour construire ses connaissances autour des thématiques des caravanes. Les visites culturelles tiennent également une place importante dans la consolidation des apprentissages. Dans certains cas, on permet à l'élève d'adapter légèrement le texte pour faciliter sa retransmission.

4.1.12.2. Rôle de la caravane

Le rôle de la caravane est principalement de développer l'expression orale et la confiance en soi. La performance devant un auditoire amène l'élève à reprendre confiance en lui et à se valoriser par le nouveau rôle qu'il joue dans la transmission des connaissances. La caravane représente également une aventure très positive pour les jeunes, une occasion de sortir du cadre pédagogique.

4.1.13. Apprentissage de la caravane sous l'angle des observations

Les données recueillies par la chercheuse au sujet de cet outil représentent 15 % des données contenues dans la thématique « outils pédagogiques » des données d'observation. Les informations recueillies dans cette catégorie visent à décrire l'apprentissage de la caravane à l'intérieur de la formation des élèves selon les observations de la chercheuse. Les codes émergeant de cette catégorie sont définis dans le tableau 10. Le tableau thématique des données d'observation se trouve à l'Appendice D. Les résultats de cette catégorie sont présentés sous forme de synthèse intégrant les éléments essentiels relevés dans cet ensemble.

4.1.13.1. Démarche observée

La démarche observée est que l'élève est invité à revoir son texte de caravane dès qu'il a un moment libre. L'élève mémorise son texte pendant que les autres terminent l'activité

en cours. Dans certains cas, on a recours à des fiches aide-mémoire et les élèves s'exercent seuls ou en collaboration avec un autre élève ou l'enseignant. La mémorisation se fait par répétition de courtes sections du texte. Certaines classes profitent de la présence d'un observateur pour faire un exercice de présentation.

4.2. Résultats ayant trait aux interrelations entre les outils pédagogiques sous l'angle des trois regards

La présentation des résultats concernant les interrelations entre des outils pédagogiques découle principalement de la thématique « Composantes pédagogiques » sous la catégorie « Interventions pédagogiques ». Les résultats sont présentés en tenant compte de chacun des regards visés, soient le point de vue des fondateurs, celui des enseignants et les observations menées par la chercheure.

4.2.1. Fondateurs

Pour les fondateurs, le journal fonde tous les outils. Les informations retenues des lectures se trouvent dans le cartable. Les mots de vocabulaire tirés essentiellement du journal et de l'apprentissage de la caravane se retrouvent dans le fichier. Ces outils constituent donc pour les fondateurs un tout cohérent et indissociable. Une évaluation hebdomadaire qui tient compte du contenu et de l'utilisation des quatre outils, devrait être faite systématiquement puisqu'elle constitue un retour sur tous les apprentissages de la semaine. Enfin, le cartable, lorsqu'il est bien tenu, sert à lui seul d'outil d'évaluation de l'élève dans le cadre de sa formation puisqu'il compile l'ensemble du travail de l'élève.

4.2.2. Enseignants

Les enseignants reconnaissent les liens pédagogiques et la valeur de chacun des outils dans la formation des jeunes, bien qu'ils ne les utilisent pas tous de façon systématique. En relation avec les pratiques courantes de l'école, les enseignants lient plus intimement le journal, le fichier et le cartable comme des outils de consolidation et de développement des matières à l'étude. Toutefois, le cartable semble rester en périphérie parce qu'il est vu davantage dans sa fonction méthodologique : mise en page, classement, ordre. Par ailleurs, ils voient la caravane comme un outil original au CFER, propice à une plus grande émancipation de l'élève.

4.2.3. Observations de la chercheure

Dans les classes où les quatre outils sont en application, il est possible d'observer certains liens pédagogiques entre eux. Par exemple, après la lecture du journal, durant les échanges, les mots nouveaux sont ciblés et sont inscrits au tableau. La recherche de définitions appropriées à ces mots dans le contexte est entreprise par les élèves. Par la suite, les mots retenus sont définis oralement et certains d'entre eux sont consignés dans la section prévue à cette fin dans le cartable en vue de l'élaboration d'une fiche. Le fichier orthographique contient plusieurs mots répertoriés auxquels s'ajoutent, dans certains cas, les fiches aide-mémoire du message de la caravane en apprentissage. Lorsque le cartable est tenu selon les normes du Réseau CFER, on remarque que tous les enseignements y sont consignés et que son utilisation est constante. Dans les classes où l'usage du manuel est en vigueur pour l'apprentissage du français et des mathématiques, le cartable semble être utilisé uniquement comme un outil de rangement complémentaire.

4.3. Discussion

À la lumière des résultats quant à l'utilisation des quatre outils pédagogiques, on remarque un écart certain entre l'utilisation préconisée par les fondateurs et l'utilisation déclarée par les enseignants. Néanmoins, il demeure que les outils sont connus de tous et restent au centre des discussions quant à l'approche CFER. D'ailleurs, c'est en ce sens que leur étude en regard de leur apport à la littératie dans les CFER demeure pertinente.

Rappelons que le développement de la littératie peut être assuré par le rapport de familiarité qu'un individu développe avec le matériel écrit qui l'entoure. Au plan cognitif, comme précédemment présenté dans le cadre de référence, ce sont les compétences, les démarches, les habiletés et les stratégies qu'il développe pour s'approprier l'information (Lafontaine, 2002). Ce développement se réalise au fil des échanges et des discussions, c'est en ce sens que le volet oral du langage peut être intégré au concept de littératie, puisque la communication orale constitue le principal outil de réflexion (Plessis-Bélair, 2004; Vygotski, 1962). Au plan du non-cognitif, ce sont les attitudes, la motivation, et l'intérêt qu'il développe envers l'écrit qui favorisent également le rehaussement de la littératie (Lafontaine, 2002). La discussion en classe des contenus de lecture constitue l'un des moyens les plus efficaces pour motiver les élèves à lire et leur donner la possibilité d'améliorer leurs compétences et de consolider leur compréhension de textes (Lafontaine, 2002). Or, une étude antérieure de Plessis-Bélair et al., (2004) montre que la perception des élèves quant aux quatre outils utilisés

dans les CFER est positive, et ce, plus particulièrement à l'endroit du journal et de la caravane. Tenter de rehausser le niveau de littératie de l'élève en difficulté consiste à mener le travail sur deux plans, soient cognitif et non-cognitif, afin de l'amener à se développer pleinement et à faciliter ce rapport de familiarité avec l'écrit (Lafontaine, 2002).

Dans ce contexte d'impact sur la littératie, le journal est vu en regard des résultats comme un outil de travail particulièrement polyvalent pour atteindre de multiples objectifs de formation générale, personnelle et sociale. De plus, cette polyvalence du journal est identifiée chez plusieurs auteurs (Coclet-Grégoire et Hargous, 1996; Gonnet, 1978; Piette et Ouellet, 2002; Sanderson, 1999; Spirlet, 2000; Spirlet et ARPEJ, 1994) comme une caractéristique importante de cet outil. Ainsi, il est décrit comme étant, à la fois, un véhicule de valeurs éducatives et culturelles générales susceptibles de développer le plaisir de lire (Sanderson, 1999). L'utiliser en classe, c'est un moyen de traiter l'éducation civique de façon vivante, aussi bien que d'entraîner les élèves à l'analyse et à l'acquisition d'un esprit critique (Spirlet et ARPEJ, 1994). Pour certains (Gonnet, 1978; Spirlet, 2000), son exploitation en classe va bien au-delà de l'information qu'il fournit, le journal permet l'appropriation de savoirs structurés et la construction de repères. L'ensemble de ces considérations porte à penser que l'utilisation du journal est en effet favorable au développement de la littératie.

Outre les nombreuses dimensions éducatives reconnues à la caravane, l'intérêt pour le développement de la littératie se situe au niveau de l'appropriation du message par l'élève, de son effort à le mémoriser et de la satisfaction d'être parvenu à bien le transmettre face à un auditoire, un peu à la manière de la satisfaction éprouvée par ceux qui ont su bien rendre une pièce de théâtre. Dans cette perspective, la prise de parole est associée au plaisir et à la réussite, plutôt qu'à une probabilité d'échec scolaire.

En ce qui a trait au fichier orthographique, même peu utilisé, tous conviennent de la pertinence des exercices de consolidation du vocabulaire dans le processus de développement des compétences langagières. Toutefois, son appellation "fichier orthographique" est discutable, puisqu'il n'est pas réellement question d'un travail sur l'orthographe mais bien d'un travail d'enrichissement du vocabulaire. Cet outil ne devrait-il pas alors s'intituler "fichier lexical" ? En plus de sa fonction d'enrichissement du vocabulaire, on comprend que les exercices autour de cet outil pédagogique favorisent également le développement de stratégies de recherche pour l'appropriation de nouvelles connaissances, ce qui conséquemment aurait un effet positif sur la compréhension en lecture des élèves.

Quant à la valeur du cartable en termes de développement de la littératie, sa fonction de compilation concrète de l'information synthétisée représente une démarche d'appropriation des savoirs. Pour l'élève, il représente la somme tangible de son investissement intellectuel. De plus, on peut penser que le traitement de l'information

engendré par l'utilisation du cartable et les évaluations hebdomadaires, contribue à mettre l'élève dans un contexte de succès scolaire et dès lors, d'une certaine valorisation.

S'il n'y a aucune réponse quant à la nécessité d'utiliser uniquement ces quatre outils dans le cadre de la formation, il est toutefois permis de penser qu'ils constituent des moyens possibles pour le développement de la littératie.

CHAPITRE V

CONCLUSION

Ce dernier chapitre présente une synthèse de la recherche et les limites qu'elle rencontre. Des implications futures en recherche sont identifiées et des pistes à développer sont proposées. De plus, il est question d'indiquer les retombées pratiques que cette recherche apporte.

5.1. Conclusion

La scolarisation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement requiert une démarche particulière puisque l'école régulière ne parvient pas à les faire cheminer jusqu'à l'obtention du diplôme du secondaire. Une approche pédagogique spécifique est requise afin de permettre à ces élèves de développer, malgré leurs difficultés, les compétences nécessaires à une insertion sociale adéquate. Toutefois on reconnaît que pour ce type d'élèves, qui a rencontré sur son parcours scolaire une suite d'échecs et qui éprouve différentes difficultés, la motivation et l'investissement dans les apprentissages reliés à la lecture, à l'écriture ou encore à une communication orale adéquate ne sont pas chose facile.

Les Centres de formation en entreprise et récupération [CFER] ont développé un programme de formation et une démarche d'alphabétisation particulière qui offre à ce type d'élèves une dernière chance de réussite. Pour contrer les difficultés de ces élèves et favoriser le développement de leurs compétences langagières, quatre outils

pédagogiques sont mis en application dans ce cadre pédagogique, soit le journal, le fichier orthographique, le cartable et la caravane. Sur la base des résultats de différentes recherches menées sur la formule pédagogique de ces centres (Baby, 2005; Plessis-Bélair et al., 2004, 2005; Rousseau, 2003), la réussite de ces élèves semble possible lorsque la démarche de formation diffère des méthodes utilisées dans le cheminement scolaire précédemment vécu par ces derniers.

La présente recherche visait à étudier les outils pédagogiques des CFER et leurs utilisations en classe, leurs rôles et leurs interrelations dans une perspective de développement de la littératie. Une littératie qui est définie comme une « *aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* » (Statistique Canada et OCDE, 2000 : x). Une littératie qui comprend non seulement l'utilisation des aspects cognitifs requis dans le développement de la lecture, de l'écrit, de la communication orale ou encore des mathématiques, mais qui intègre également des aspects non-cognitifs tels que l'attitude, la motivation et les intérêts envers l'écrit (Lafontaine, 2002).

C'est à partir d'un besoin de mieux connaître les outils pédagogiques prescrits et utilisés dans les CFER à des fins d'alphabétisation que notre étude s'est construite. En ce qui a trait à l'utilisation de ces outils pédagogiques dans une perspective de développement de la littératie, il s'avérerait nécessaire d'explorer de façon plus spécifique la démarche

d'utilisation, les interrelations et le rôle que joue chacun de ces outils dans la formation de ces jeunes en panne d'apprentissage. Cette étude visait également à mettre en parallèle les pratiques prescrites par les fondateurs et les pratiques déclarées par les enseignants tout en tenant compte de la démarche observée.

Par rapport à la problématique soulevée, voici les questions de recherche qui ont été formulées :

1. Quelle est l'utilisation des outils pédagogiques prescrits par le Réseau CFER et leur application réelle sur le terrain?
2. Quelles sont les interrelations entre ces outils pédagogiques?
3. En quoi ces outils pédagogiques favorisent-ils le développement de la littératie chez des élèves en insertion socioprofessionnelle ?

Les résultats présentent des différences quant à l'application et l'utilisation des outils dans les CFER et une certaine inadéquation de la fonction des outils du point de vue des fondateurs et des enseignants. Les données obtenues par le biais d'entrevues semi-dirigées avec les fondateurs et avec les enseignants, de même que les données obtenues par le biais des observations non-participantes en classe ont permis de dégager des caractéristiques d'utilisation, des définitions du rôle de chacun des outils et leurs interrelations à l'intérieur de la formation CFER. La discussion a favorisé l'appréciation de ces outils à la lumière de la recension des écrits et en fonction de leur pertinence quant au développement de la littératie.

5.1.1. Quelle est l'utilisation des outils pédagogiques prescrits par le Réseau CFER et leur application réelle sur le terrain?

La démarche d'utilisation du journal se résume en une lecture quotidienne d'environ 15 à 30 minutes suivie d'une identification de trois types de nouvelles internationales, nationales et régionales. Les éphémérides sont également relevées et des discussions et des débats d'idées provenant des sujets d'actualité suivent systématiquement la lecture. Selon les fondateurs les trois types de nouvelles identifiées et discutées, devraient généralement être résumées à l'écrit et consignées dans le cartable. Pour les enseignants, la plupart des sujets sont traités à l'oral et, occasionnellement, à l'écrit. La lecture quotidienne du journal et la conduite d'activité autour de cet outil constitue la base des enseignements et des apprentissages dans ce contexte particulier. L'intégration des matières à partir du journal est fondamentale pour les fondateurs et reconnue par les enseignants. Pour certains enseignants, par contre, le recours à des manuels d'apprentissage semble être nécessaire pour le travail des matières de base tel le français et les mathématiques.

Toutefois, les fondateurs et les enseignants, tout comme les différents auteurs, s'entendent pour dire que le journal offre des possibilités pédagogiques considérables ; large et riche de contenu, il permet d'aborder l'ensemble des matières de formation. De plus, la recherche montre que l'utilisation du journal représente une source de motivation considérable chez l'apprenant. Le rôle de cet outil dans un cadre

pédagogique auprès d'élèves en difficulté au secondaire semble justifié puisqu'il favorise un réengagement de l'élève dans ses apprentissages.

Le fichier orthographique, bien que peu utilisé dans certains des CFER visités, a pour objectif de favoriser l'enrichissement du vocabulaire de base nécessaire à la bonne compréhension en lecture. Cet outil représente pour les fondateurs et les enseignants un élément essentiel à la formation des élèves puisqu'il consiste en une démarche de recherche de sens des mots nouveaux rencontrés. Cette recherche de sens permet l'exploitation d'un autre outil de référence qu'est le dictionnaire. Le rôle de ce dernier est d'amener l'élève à développer sa réflexion et sa démarche de recherche de sens lorsqu'il rencontre du vocabulaire nouveau et de favoriser le développement de nouvelles connaissances.

Le cartable, pour sa part, contribue à rassembler l'ensemble des apprentissages de l'élève et représente aux yeux des fondateurs plus qu'un outil de méthode de travail, mais bien un outil d'évaluation des progrès du jeune. Bien que cet outil ne soit pas systématiquement utilisé dans certains des CFER visités, les enseignants lui reconnaissent une valeur méthodologique. Aussi, cet outil requiert un investissement considérable et une mise à jour rigoureuse pour qu'il soit signifiant dans le cadre de la formation.

La mise en place de la caravane consiste en l'apprentissage d'un message de promotion qui doit être rendu oralement. La réalisation d'une présentation de la caravane et l'apprentissage du texte que cela exige permet à l'élève de s'approprier un message qu'il doit fidèlement transmettre à un public. La caravane représente un moyen de développement de l'expression orale chez ces élèves qui en retirent une grande valorisation et une meilleure estime d'eux-mêmes.

Cette activité a pour but d'exercer la mémoire et de favoriser l'expression orale, toutefois, on remarque l'inadéquation entre la vision des fondateurs et celles des enseignants quant à la démarche d'appropriation du message. Pour les fondateurs, il s'agit davantage d'une méthode de transmission des savoirs de l'enseignant à l'apprenant et d'une mémorisation ainsi que d'une présentation fidèle du texte par l'élève. Tandis que chez les enseignants, on tente plutôt d'engager l'élève dans la recherche d'informations au sujet du thème de la caravane et l'appropriation du message. Quant au rôle de la caravane, il demeure fondamentalement le même pour les fondateurs et pour les enseignants, c'est-à-dire le développement de l'expression orale, de la confiance et de l'estime de soi par le truchement d'un sentiment d'accomplissement.

5.1.2. Quelles sont les interrelations entre ces outils pédagogiques?

Pour les fondateurs, les interrelations entre les outils sont évidentes et nécessaires. Le journal fonde les autres outils, car il est la base de la construction du fichier et de l'élaboration du cartable. De plus, il fait état des thématiques environnementales abordées par la caravane. Le cartable sert, à lui seul, d'outil d'évaluation et permet aux élèves de constater leurs progrès et leurs acquis. Cet aspect de la fonction du cartable semble toutefois ne pas être perçu de la même manière par certains enseignants rencontrés, qui le considèrent principalement comme un outil de méthode de travail. Quant à la caravane, tous s'entendent, cette activité représente un outil favorable à l'acquisition de nouvelles connaissances et à l'émancipation de l'élève.

Bien, qu'il ait été possible d'observer que d'autres matériels didactiques étaient utilisés dans certains CFER, c'est-à-dire des manuels d'apprentissage en français et en mathématiques, l'objectif de la présente recherche n'était pas d'en faire l'étude ou l'analyse. Toutefois, ces données ont permis d'observer qu'il y avait une certaine inadéquation entre les points de vue quant au rôle de certains outils dans le cadre de la formation.

5.1.3. En quoi ces outils pédagogiques favorisent-ils le développement de la littératie chez des élèves en insertion socioprofessionnelle ?

Pour ce qui est de l'impact de ces outils pédagogiques sur le développement de la littératie, la lecture du journal à elle seule contribue à développer chez l'élève un intérêt et une familiarisation avec ce média d'information qui offre une ouverture sur le monde. La caravane favorise l'appropriation de nouvelles connaissances par le biais du message mémorisé et des apprentissages qui s'y rattachent. Le fichier permet l'acquisition de nouveau vocabulaire et favorise par la recherche dans le dictionnaire les stratégies autonomes de compréhension des textes. Le cartable constitue un outil d'appropriation et de classement des nouveaux savoirs acquis par l'élève de même que l'illustration tangible du travail accompli.

En somme, alors que les fondateurs perçoivent ces outils comme indispensables à la réussite des jeunes inscrits à ce programme, les enseignants manifestent le besoin d'expérimenter d'autres matériels en complémentarité avec les outils prescrits ou de délaisser certains d'entre eux par manque de temps ou d'intérêt.

Il est à considérer qu'étant donné l'hétérogénéité des groupes d'élèves dans les CFER, il est parfois difficile de respecter la conduite et l'utilisation des outils prescrits. Aussi, dans une perspective de développement de la littératie, et compte tenu de la recension des écrits, il faut s'interroger sur la volonté d'utiliser exclusivement ces outils dans le

cadre de cette formation. Par exemple, il est à noter que le journal, qui constitue la pierre angulaire de cette formation, privilégie le genre journalistique au détriment des autres genres d'écrits.

5.2. Limites de la recherche

Notons d'abord que la tâche d'analyse à partir de la réduction des données par le traitement de codage a été une étape fastidieuse pour la chercheuse compte tenu de la quantité considérable d'informations recueillies qui étaient complémentaires aux objectifs de recherche. Cette recherche s'est limitée à l'étude des outils pédagogiques prescrits dans les CFER et ne dépasse pas cette dimension. Néanmoins, l'élaboration des tableaux thématiques, regroupant les données recueillies, permet de noter que plusieurs sujets mériteraient d'être traités et analysés. La contrainte de temps et d'expérience de la chercheuse ne permettait pas de faire une analyse plus approfondie des autres ressources didactiques rencontrées dans les CFER visités. Donc, beaucoup de données qui dépassent le cadre et les objectifs de cette recherche ont été recueillies et ne peuvent être présentées dans le contexte de ce mémoire.

Une autre limite de cette recherche est qu'elle représente une étude de cas sur un petit échantillon. De ce fait, les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des CFER, puisque chacun d'entre eux est susceptible d'adapter les outils et la démarche d'utilisation en fonction de sa réalité pédagogique et du profil de ses élèves. Toutefois,

les résultats représentent un bon indicateur quant à la façon dont les outils pédagogiques peuvent être utilisés en contexte CFER.

5.3. Retombées futures en recherche et pistes à développer

Même s'il est possible de montrer les liens entre les quatre outils et le développement de la littératie, il reste nécessaire et pertinent d'évaluer les progrès de l'élève dans ce domaine au début et à la fin de ce programme de formation.

Dans le cadre d'une formation dite innovante et considérant la démarche de certains enseignants des CFER, il serait intéressant d'explorer l'intérêt et l'impact de l'ajout d'un manuel scolaire auprès de ce type d'élèves.

Dans le but de favoriser le rapport de familiarité envers l'écrit et de rehausser potentiellement le niveau de littératie des élèves en difficulté, une exposition à d'autres genres littéraires et une exploitation diversifiée de ceux-ci constitueraient certes une expérimentation enrichissante.

Dans une perspective de transfert des compétences, il serait intéressant d'étudier l'aptitude des élèves à comprendre et à traiter l'information écrite à l'extérieur du cadre scolaire, soit à la maison et au travail en plus de connaître leurs habitudes de lecture extrascolaire.

5.4. Retombées pratiques

Sur la base d'un programme pédagogique développé par les fondateurs et , selon leur propre aveu, à partir de leur expérience pratique, cette recherche aura permis de faire le point sur ce programme au plan théorique, et ce, à l'aide de la recension des écrits ainsi que des témoignages des différents acteurs quant à l'utilisation des quatre outils prescrits dans la formation CFER. Ainsi, cette étude aura servi à fonder ce programme sur des assises théoriques et à favoriser la réflexion quant à la valeur et à la mise en application des outils pédagogiques utilisés dans le cadre de cette formation. Cette recherche suscitera certainement des discussions au sein des milieux CFER quant à la démarche dite d'alphabétisation, compte tenu des points de vue différents qui ont été notés. Cette démarche de rehaussement de la littératie qui se traduit comme une démarche de développement des compétences langagières et du rapport de familiarité avec l'écrit, auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement qui entraînent une absence de motivation scolaire difficile à retrouver.

RÉFÉRENCES

- Angers, M. (1992). Initiative pratique à la méthodologie des sciences humaine. *Centre éducatif et culturel inc. (CEC)*.
- Arsenault, R., Bastien, R., Fitzback, M., et Therrien, J. (2000). *Guide pédagogique : Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir*. Hull : Réseau Québécois des CFER.
- Arsenault, Gosselin, J.-M., et Maurice, N. (2001). *Dossier Caravanes*: Victoriaville. Le Réseau québécois des CFER.
- Arsenault, R., Brunelle, D., Gosselin, J.-M., et Maurice, N. (2002). *La Tâche Globale*. Victoriaville : Réseau Québécois des CFER.
- Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Ste-Foy: PUQ.
- Beaud, J.-P. (2004). L'échantillonnage. dans B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 211-242). Sainte-Foy: PUQ.
- Bissonnette, N. (1996). *Plan national d'action en alphabétisation*. Montréal: Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.
- Boutet, M., et Dumoulin, S. (2003). Les CFER au service des "3R" ; sur les traces des caravanes. dans N. Rousseau (Ed.), *Les Centres de Formation en Entreprise et Récupération : Pour une pédagogie émancipatrice* (pp. p.85-100). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Charest, D. (1992). *Les jeunes de 16 à 25 ans en alphabétisation : Étude sur leur profil de fréquentation actuelle et leur scolarité antérieures*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Coclet-Grégoire, J., et Hargous, M. (1996). *Lire, écrire, produire avec les médias*. Lille Cedex: CRDP du Nord, Pas-de-Calais.
- Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, et Centre de Formation en Entreprise et Récupération (CFER) de Beauce. (2001). *Programme de formation en entreprise et récupération : Curriculum*. Beauce: Réseau CFER.
- Desmarais, D. (2003). *L'alphabétisation en question*. Outremont: Les Éditions Québecor.

- Ebrahimi, M. (1999). *Éducation et démocratie : entre individu et société*. Montréal: Isabelle Quentin.
- Ebrahimi, M. (2000). *La mondialisation de l'ignorance : Comment l'économisme oriente notre avenir commun*. Montréal: Isabelle Quentin.
- Farr, R., et Tone, B. (1998). *Le portfolio : au service de l'apprentissage et de l'évaluation* (P. Jalbert, Trans.). Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Fijalkow, J., et Vogler, J. (2000). Vous avez dit "littératie". dans *Maîtrise de l'écrit : Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui* (pp. 43-58). Paris: L'Harmattan.
- Fortin, J.-P. (2002, Septembre-Octobre 2002). Un manuel? Pourquoi pas La Presse. *NouvellesCSQ*.
- Fortin, L., et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXV(2), 359-374.
- Gazaille, M., Courcy, É., et Langlois, L. (2001). Le CFER : modèle possible d'intervention en alphabétisation. *Actes du symposium sur la jeunesse - Hull*.
- Geffroy, M.-T., et Grasset-Morel, V. (2003). *L'illettrisme: mieux comprendre pour mieux agir*. Toulouse Cedex: Éditions Milan.
- Gonnet, J. (1978). *Le journal et l'école*. Tournai: Casterman.
- Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Jaccoud, M., et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. dans *La recherche qualitative : Enjeux épistémologique et méthodologiques*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Karsenti, T., et Demers, S. (2004). L'étude de cas. dans *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 209-234). Sherbrooke: Éditions CRP.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions CRP.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif : Enquête menée auprès d'élèves de 9-14 ans*: De Boek University.

- Lafontaine, D. (2002). Des pratiques aux performances. La littératie chez les jeunes de 15 ans en communauté française de Belgique. *La lettre de l'association*, 30, 3-16.
- Mettoudi, C., et Yaïche, A. (1996). *Travailler avec méthode : L'aide méthodologique*. Paris: Hachette.
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris: De Boeck University.
- Myre Bisaillon, J. (en cours). Profil des compétences langagières des élèves qui fréquentent les CFER: constats, évolution et perspectives de développement. dans Université de Sherbrooke (Ed.).
- OCDE, et Canada, S. (2001). *Littératie et société du savoir*. Paris, Ottawa: OCDE, Développement des ressources humaines Canada.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A. Colin.
- Pelletier, K. (2004). *Démarche d'alphabétisation en contexte CFER : quels outils et quelles utilisations ?* Réseau québécois des CFER.
- Pierre, R. (2000). Prévenir l'illettrisme : la responsabilité de l'école du 21^e siècle. dans M. Ebrahimi (Ed.), *La mondialisation de l'ignorance* (pp. 69-88). Montréal: Isabelle Quentin.
- Piette, J., et Ouellet, F. (2002). *L'éducation aux médias dans les écoles primaires et secondaires du Québec*. UQAM: Faculté de l'éducation.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. dans *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologies*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Plessis-Bélair, G. (2004). La communication orale: un outil pour réfléchir. *Québec Français*, 133, 57-59.
- Plessis-Bélair, G., Sorin, N., et Pelletier, K. (2004). *La pertinence du modèle d'alphabétisation : point de vue des enseignants et perceptions des élèves des CFER*. Rapport de recherche déposé à la Chaire CFER. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Plessis-Bélair, G., Sorin, N., et Pelletier, K. (2005). Perception, motivation et apprentissage chez les élèves faibles au secondaire : la lecture du journal. *Accepté et à paraître dans la revue Vie Pédagogique*.

- Poslaniec, C. (2002). *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*. Paris: INRP.
- Poupart, Deslauriers, Groux, Laperrière, Mayer, et Pires. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologique et méthodologiques*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Prot, B. (2003). *J'suis pas motivé, je fais pas exprès*. Paris: A. Michel.
- Rousseau, N. (2003). Les centres de formation en entreprise et récupération (CFER) : L'école de la dernière chance? dans N. Rousseau et L. Langlois (Eds.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes: vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* (pp. 85-100). Sainte-Foy: PUQ.
- Roy, S. (1995). *Portrait de filles et de garçons de 16 à 25 ans inscrits à des activités d'alphabétisation*. Gouvernement du Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Sanderson, P. (1999). *Using Newspapers in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. dans B. Gautier (Ed.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données*. (4e édition ed., pp. 293-316). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. dans *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Soumis, L. (2002). Les journaux augmentent la motivation à l'école. *Journal de Montréal*.
- Spirlet, J.-P. (2000). *La presse à l'école de la maternelle à la 6e année*. Paris: CFPJ.
- Spirlet, J.-P., et ARPEJ. (1994). *Utiliser la presse au collège et au lycée*. Paris: CFPJ.
- Statistique Canada, et OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques, Statistique Canada.
- Stercq, C. (1994). *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle*. Belgique: De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1996a). La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse? *Cahier de recherche HEC*.

- Van der Maren, J.-M. (1996b). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2 éd.). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vautravers, C. (1996). Avant-propos : La parfaite récolte après un long labour. dans J. Coclet-Grégoire et M. Hargous (Eds.), *Lire, écrire, produire avec les médias*. Lille Cedex: CRDP du nord, Pas-de-Calais.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Montréal: ERPI.
- Vygotski, L. S. (1962). *Thought and Language*. Massachusetts: M.I.T. Press.
- Willms, J. D. (1997). *Les capacités de lecture des jeunes Canadiens*. Ottawa: Statistique Canada.

APPENDICE A

Formulaire d'autorisation écrite adressé aux enseignants

Formulaire d'autorisation écrite adressé aux fondateurs

Formulaire d'autorisation écrite adressé aux enseignants

Date :

Sujet de recherche : Analyse critique des outils pédagogiques utilisés dans les CFER dans une perspective de développement de la littératie.

Informations générales :

La présente recherche est menée par Mme Katya Pelletier en vue de l'obtention de sa maîtrise en éducation. Celle-ci est dirigée par Mme Ginette Plessis-Bélair, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce projet vise à étudier les outils pédagogiques et leurs utilisations dans les écoles CFER. L'intérêt de cette recherche est précisément de relever de façon la plus descriptive possible l'utilisation qui est faite des outils pédagogiques en classe et cela dans une perspective de développement de la littératie* des élèves. Pour y arriver, il va sans dire que la collaboration des enseignant(e)s qui utilisent ces outils pédagogiques est essentielle. C'est pour cette raison que nous sollicitons votre aide pour effectuer cette étude. Vous serez invités à participer à la recherche en acceptant ma présence dans votre classe à quelques reprises (deux à trois rencontres) et en vous prêtant à une entrevue semi-dirigée d'une durée d'environ une heure. L'entrevue sera enregistrée sur cassette audio et se déroulera à votre école. L'enregistrement audio permettra de bien saisir la totalité de l'entrevue. Nous vous assurons de la confidentialité de toutes les informations recueillies. Seules la chercheuse et sa directrice, Mme Plessis-Bélair, y auront accès. Les données seront utilisées à des fins de recherche et de développement pédagogique. Les bandes sonores seront ensuite détruites après le dépôt et l'acceptation du mémoire.

Enfin, à tout moment au cours de l'étude, vous aurez la possibilité de vous retirer et cela sans préjudice. Pour toutes questions supplémentaires, vous êtes invités à contacter Katya Pelletier au (819) 375-5084.

* Niveau de compréhension en lecture, en écriture et en mathématique.

Formulaire de consentement à participer au projet

Je, _____, reconnais avoir été suffisamment informé(e) du projet ci-haut mentionné et bien comprendre ce que ma participation implique. En toute connaissance et en toute liberté, j'accepte d'y participer et j'autorise la responsable à utiliser les résultats de ma participation selon les informations fournies.

Signature du (de la) participant(e)

date

Formulaire d'autorisation écrite adressé aux fondateurs

Date :

Sujet de recherche : Analyse critique des outils pédagogiques utilisés dans les CFER dans une perspective de développement de la littératie.

Informations générales :

La présente recherche est menée par Mme Katya Pelletier en vue de l'obtention de sa maîtrise en éducation. Celle-ci est dirigée par Mme Ginette Plessis-Bélair, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce projet vise à étudier les outils pédagogiques et leurs utilisations dans les écoles CFER. De façon plus spécifique, cette recherche tentera de situer le rôle de chacun des outils et de vérifier leur interrelation. Dans une perspective didactique, c'est-à-dire en tenant compte du rôle de chaque acteur dans ce cadre pédagogique, il sera question d'analyser les outils pédagogiques et d'évaluer leur effet sur le niveau de littératie des élèves. Pour y arriver, il va sans dire que la collaboration des fondateurs qui ont mis sur pied ces outils pédagogiques est essentielle dans la mesure où ces outils ont été choisis par ceux-ci et jugés pertinents dans ce contexte pédagogique. C'est pour ces raisons que nous sollicitons votre aide pour effectuer cette étude. Vous serez invités à participer à la recherche par le truchement d'une entrevue semi-dirigée d'une durée d'environ une heure. L'entrevue sera enregistrée sur cassette audio et se déroulera dans un lieu de votre choix. L'enregistrement audio permettra de bien saisir la totalité de l'entrevue. Nous vous assurons de la confidentialité de toutes les informations recueillies. Seules la chercheuse et sa directrice, Mme Plessis-Bélair, y auront accès. Les données seront utilisées à des fins de recherche et de développement pédagogique. Les bandes sonores seront ensuite détruites après le dépôt et l'acceptation du mémoire.

Enfin, à tout moment au cours de l'étude, vous aurez la possibilité de vous retirer et cela sans préjudice. Pour toutes questions supplémentaires, vous êtes invités à contacter Katya Pelletier au (819) 375-5084.

Formulaire de consentement à participer au projet

Je, _____, reconnais avoir été suffisamment informé(e) du projet ci-haut mentionné et bien comprendre ce que ma participation implique. En toute connaissance et en toute liberté, j'accepte d'y participer et j'autorise la responsable à utiliser les résultats de ma participation selon les informations fournies.

Signature du (de la) participant(e)

date

APPENDICE B

Protocole d'entrevues semi-dirigées avec enseignants des CFER visés

Protocole d'entrevues semi-dirigées avec les enseignants des CFER visés

Préparation : Avant l'entrevue enregistrez le nom du CFER, la date et la nature de l'entrevue : Entrevue avec les professeurs sur l'utilisation des outils pédagogiques (Journal, fichier orthographique, cartable, caravane).

Présentation : Rappeler que ce n'est pas une évaluation. Je tente de comprendre et de décrire les utilisations faites des différents outils associés à l'approche CFER. Je suis étudiante-chercheuse pour la Chaire de recherche CFER et je participe à la recherche en cours portant sur la démarche d'alphabétisation dans les CFER avec Mme Ginette Plessis-Bélair et Mme Noëlle Sorin. Pour ma part, j'assume le volet matériel didactique de ce projet. Une première collecte de données a été effectuée auprès de vous sur vos points de vues et perception face à l'utilisation des outils pédagogiques. Maintenant, cette entrevue concerne principalement mon projet de maîtrise. L'intérêt de cette recherche est précisément de relever de façon la plus descriptive possible l'utilisation qui est faite des outils pédagogiques en classe et cela dans la perspective de développement de la littératie des élèves. La littératie qui se définit comme étant :

« Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités (Statistique Canada et OCDE, 2000). »

Je vais vous poser des questions spécifiques pour chacun des outils auxquelles vous répondez librement.

1. Quelle utilisation du journal faites-vous en classe ?

- 1.1. Est-ce que cette utilisation varie ou se modifie dans le temps?
- 1.2. Combien de temps est consacré à la lecture du journal dans la journée ?
- 1.3. Est-ce que cette utilisation varie en fonction des groupes (1^e – 2^e année) ?
- 1.4. Est-ce que cette utilisation varie en fonction des thèmes abordés en classe?
- 1.5. Est-ce que c'est toujours le même enseignant qui assure l'activité du journal?
- 1.6. Faites-vous d'autres activités avec le journal pour amener l'élève à développer ses compétences en lecture et en écriture ?

2. Quelle utilisation du fichier orthographique faites-vous en classe ?

- 2.1. Est-ce que cette utilisation varie ou se modifie dans le temps?
- 2.2. À quel moment utilisez-vous le fichier orthographique?
- 2.3. De quelle façon l'utilisez-vous (décrire son utilisation étape par étape)?
- 2.4. Le fichier est-il utilisé chaque jour?
- 2.5. Pouvez-vous me donner des exemples d'activités à partir du fichier ?
- 2.6. Est-ce que cette utilisation varie en fonction des groupes (1^e – 2^e année)?

3. Quelle utilisation du cartable faites-vous en classe?

- 3.1. Que contient le cartable ?
- 3.2. Est-ce que cette utilisation varie ou se modifie dans le temps?
- 3.3. À quel moment utilisez-vous le cartable?
- 3.4. De quelle façon l'utilisez-vous (décrire son utilisation étape par étape)?
- 3.5. Est-ce que cette utilisation varie en fonction des groupes (1^e – 2^e - 3^e)?
- 3.6. Est-ce que cette utilisation varie en fonction des thèmes abordés en classe?

Je comprends que l'activité ou l'outil pédagogique qu'est la caravane correspond en réalité à une situation de promotion que l'élève doit présenter devant un public. Toutefois, il me semble que la caravane fait aussi appel aux habiletés de communication.

4. Pouvez-vous me décrire l'apprentissage de la caravane en salle de classe ?

- 4.1. Pouvez-vous me décrire comment les jeunes apprennent le texte de la caravane?
- 4.2. Pouvez-vous me décrire les stratégies de mémorisation utilisées?
- 4.3. Pouvez-vous me dire le temps nécessairement alloué à l'apprentissage du texte?
- 4.4. Pouvez-vous me décrire votre rôle lors de l'apprentissage du texte de la caravane?

4.5. Faites-vous des pratiques de communication avant la présentation publique?

4.6. Comment ?

5. Existe-t-il des liens pédagogiques entre le journal et le fichier orthographique, le cartable et la caravane?

5.1. Si oui, comment décrivez-vous ces liens?

5.2. Est-ce que vous faites des liens explicites d'un outil à l'autre à l'intérieur d'un cours?

5.3. Pouvez-vous me donner un exemple?

6. Y a-t-il intégration des matières (français, mathématiques, formation personnelle et sociale, histoire-géographie) à partir des outils pédagogiques proposés?

6.1. Si oui, comment ?

6.2. Pouvez-vous me donner des exemples?

7. Utilisez-vous d'autres outils pédagogiques ou matériels didactiques en classe ?

7.1. Si oui, lesquels ?

7.2. Pourquoi ?

7.3. Comment les utilisez-vous ?

7.4. Qu'apportent-ils de plus ?

APPENDICE C

Protocole d'entrevues semi-dirigées avec les fondateurs des CFER

Protocole d'entrevues semi-dirigées avec les fondateurs des CFER

Préparation : Avant l'entrevue enregistrez le nom du CFER, la date et la nature de l'entrevue : Entrevue avec les fondateurs sur l'utilisation des outils pédagogiques (Journal, fichier orthographique, cartable, caravane) en classe.

Présentation : Rappeler que ce n'est pas une évaluation. Je tente de comprendre et de décrire les utilisations faites des différents outils associés à l'approche CFER. Je suis étudiante-chercheuse pour la Chaire de recherche CFER et je participe à la recherche en cours portant sur la démarche d'alphabétisation dans les CFER avec Mme Ginette Plessis-Bélair et Mme Noëlle Sorin. Pour ma part, j'assume le volet matériel didactique de ce projet. Une première collecte de données a été effectuée auprès de vous sur vos points de vues et perception face à l'utilisation des outils pédagogiques. Maintenant, cette entrevue concerne principalement mon projet de maîtrise. L'intérêt de cette recherche est précisément de relever de façon la plus descriptive possible l'utilisation qui est faite des outils pédagogiques en classe et cela dans la perspective de développement de la littératie des élèves. La littératie qui se définit comme étant :

« Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (Statistique Canada et OCDE, 2000. »

Je vais vous poser des questions spécifiques pour chacun des outils auxquelles vous répondez librement.

1. Quelle utilisation du journal devrait être faite en classe selon vous ?

1.1. Est-ce que cette utilisation devrait varier ou se modifier dans le temps?

1.2. Est-ce que cette utilisation devrait varier en fonction des groupes (1^e – 2^e - 3^e)?

1.3. Combien de temps devrait être consacré à la lecture du journal dans la journée?

1.4. Est-ce que cette utilisation varie en fonction des thèmes abordés en classe?

1.5. Est-ce que c'est toujours le même enseignant qui devrait assurer l'activité du journal ?

1.6 Quelles autres activités devraient être faites selon vous avec le journal pour amener

l'élève à développer ses compétences en lecture et en écriture ?

2. Quelle utilisation du fichier orthographique devrait être faite en classe selon vous ?

2.1. Est-ce que cette utilisation devrait varier ou se modifier dans le temps?

2.2. Est-ce que cette utilisation varie en fonction des groupes (1^e – 2^e - 3^e année)?

2.3. À quel moment le fichier orthographique devrait être utilisé?

2.4. De quelle façon le fichier orthographique devrait être utilisé ? (décrire son utilisation étape par étape)

2.5. Est-ce que le fichier devrait être utilisé chaque jour?

2.3. Pouvez-vous me donner d'autres exemples d'activités qui pourraient être faites à partir du fichier orthographique ?

3. Quelle utilisation du cartable devrait être faite en classe?

3.1. Que devrait contenir le cartable?

3.2. De quelle façon devrait être utilisé le cartable ?(décrire son utilisation étape par étape)

3.3. Est-ce que cette utilisation devrait varier ou se modifier dans le temps?

3.4. Est-ce que cette utilisation varie en fonction des groupes (1^e – 2^e - 3^e)?

4.5. À quel moment devrait être utilisé le cartable?

3.6. Est-ce que cette utilisation devrait varier en fonction des thèmes abordés en classe?

Je comprends que l'activité ou l'outil pédagogique qu'est la caravane correspond en réalité à une situation de promotion que l'élève doit présenter devant un public. Toutefois, il me semble que la caravane fait aussi appel aux habiletés de communication.

5. Pouvez-vous me décrire comment l'apprentissage de la caravane devrait être fait en salle de classe?

4.1. Pouvez-vous me décrire comment les jeunes devraient apprendre le texte de la caravane?

4.2. Pouvez-vous me décrire les stratégies de mémorisation qui devraient être utilisées?

4.3. Pouvez-vous me dire le temps nécessairement alloué à l'apprentissage du texte?

4.4. Pouvez-vous me décrire le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage du texte de la caravane?

5. Existe-t-il des liens pédagogiques entre le journal et le fichier orthographique, le cartable et la caravane?

5.1. Si oui, comment décrivez-vous ces liens?

5.2. Est-ce que qu'il y a des liens explicites d'un outil à l'autre à l'intérieur d'un cours?

5.3. Pouvez-vous me donner un exemple?

6. Selon vous, y a-t-il intégration des matières (français, mathématiques, formation personnelle et sociale, histoire-géographie) à partir des outils pédagogiques proposés?

6.1. Si oui, comment ?

6.2. Pouvez-vous me donner des exemples?

7. Est-ce que d'autres outils pédagogiques ou matériels didactiques devraient ou pourraient être utilisés en classe ?

7.1. Si oui, lesquels ?

7.3. Pourquoi ?

7.3. Comment devraient-ils être utilisés ?

7.4. Qu'apporteraient-ils de plus dans la formation des jeunes ?

APPENDICE D

Tableaux thématiques des données d'observation

Tableau 10
Tableaux thématiques des données d'observations

Thématique : Outils pédagogiques (390/920 unités de sens)			
Catégories (fréquence)	Définition de la catégorie	Codes (fréquence)	Définition des codes
Journal (241)	Informations relevées lors de l'observation de l'utilisation du journal en classe	Discussion lecture (3)	Discussion en groupe des différentes lectures de chacun
		Feuille d'actualité (12)	Informations relatives à la feuille d'actualité à remplir suite à la lecture du journal
		Lecture article journal (38)	Informations relatives à la lecture d'un article ciblé tiré du journal
		Lecture journal enseignant (13)	Lecture du journal par l'enseignant lors de la période en classe
		Lecture journal élèves (38)	Lecture du journal par les élèves pendant la période en classe
		Période lecture journal (21)	Informations relatives au temps consacré à la lecture du journal
		Questions élèves journal (4)	Questions posées par les élèves par rapport à leur lecture du journal
		Questions lecture (37)	Questions posées aux élèves suite à la lecture du journal
		Sujets journal (48)	Sujets de discussion tirés de la lecture du journal
		Vocabulaire (27)	Référence et définition des mots de vocabulaire tiré des lectures du journal
Fichier orthographique (7)	Informations relevées lors de l'observation de l'utilisation du fichier orthographique en classe	Contenu fichier orthographique (2)	Informations relatives au contenu du fichier orthographique
		Fichier orthographique (5)	Informations relatives à l'utilisation du fichier orthographique
Cartable (56)	Informations relevées lors de l'observation de l'utilisation du cartable en classe	Organisation cartable (11)	Informations relatives à la l'organisation du cartable
		Thèmes cartable (45)	Informations relatives aux thèmes exploités et contenues dans le cartable
Caravane (58)	Informations relevées lors de l'observation de l'activité de la caravane en classe	Apprentissage caravane (32)	Informations relatives à l'apprentissage de la caravane par les élèves
		Communication non verbale (2)	Informations relatives à la communication non verbale des élèves lors de la présentation de la caravane

		Expression orale caravane (4)	Informations relatives à l'expression orale des élèves lors de l'activité de présentation des caravanes.
		Kiosques caravanes (6)	Informations relatives aux kiosques des caravanes
		Présentation caravanes (11)	Informations relatives à la présentation des caravanes par les élèves
		Sujets caravane (3)	Informations relatives aux sujets traités par les caravanes
Autres ressources didactiques (28)	Informations relevées lors de l'observation d'autres ressources didactiques en classe	Affiches (2)	Affiches apposées au mur de la classe
		Documents référence (1)	Informations relatives aux documents de référence mis à la disposition des enseignants
		Jeux (4)	Informations relatives aux jeux de société faits en classe
		Matériels d'apprentissage (21)	Informations relatives aux autres matériels d'apprentissage que ceux à l'étude (journal, cartable, fichier orthographique, caravane) en usage dans la classe

Thématiques : Composantes pédagogiques (328/920 unités de sens)			
Catégories (fréquence)	Définition de la catégorie	Codes (fréquence)	Définition des codes
Activités langagières (64)	Informations relatives aux activités langagières observées en classe	Compréhension Lecture (4)	Informations relatives à la compréhension en lecture des élèves
		Consignes écriture (3)	Consignes données aux élèves lors d'une activité d'écriture
		Expression orale (3)	Informations relatives à l'expression orale des élèves dans différentes formes de communication
		Écriture élèves (8)	Informations relatives aux activités d'écriture des élèves
		Langage jeunes (4)	Informations relatives au langage employé par les jeunes
		Langage média (6)	Informations relatives au niveau de langage diffusé par les médias
		Lecture (10)	Informations relatives aux compétences des élèves en lecture
		Lecture bibliothèque (15)	Informations relatives à l'emprunt de livre de lecture à la bibliothèque
		Type lecture (11)	Informations relatives au type de lecture des élèves

Interventions pédagogiques (128)	Informations relatives aux interventions pédagogiques observées en classe	Correction (3)	Informations relatives à la correction d'exercice en classe
		Définitions/Explications (22)	Définitions et explications des différents phénomènes et sujets de discussion tirées du journal
		Discipline (14)	Informations relatives à la discipline maintenue en classe
		Examen (10)	Informations relatives aux examens administrés aux élèves
		Écriture tableau enseignant (20)	Écriture au tableau par l'enseignant(e) pendant la période en classe
		Interventions enseignants (52)	Interventions des enseignants en classe
		Résolution de problème (2)	Informations relatives à la résolution de problème effectué par les élèves
		Sortie scolaire (2)	Informations relatives aux sorties scolaires faites au CFER
Formation en entreprise (30)	Informations relatives à la formation en entreprise observée	Atelier CFER (9)	Informations relatives aux ateliers CFER
		Formation au travail (21)	Informations relatives à la formation au travail des élèves du CFER.
Matières de formation (106)	Informations relatives aux matières de formation enseignées et observées	FPS (11)	Informations relatives aux notions de formation personnelle et sociale
		Français (26)	Informations relatives à l'apprentissage du français
		Géographie (22)	Informations relatives aux notions de géographie apprises par les élèves.
		Histoire-géo (5)	Informations relatives aux notions historiques et géographiques traitées en classe
		Informatique (12)	Informations relatives à l'activité d'informatique
		Mathématiques (30)	Informations relatives à l'apprentissage des notions de mathématiques

Thématique : Composantes du milieu scolaire (202/ 920 unités de sens)			
Catégories (fréquence)	Définition de la catégorie	Codes (fréquence)	Définition des codes
		Clientèle (15)	Informations relatives à la description de la clientèle du CFER
		Comportement élèves (44)	Tous types de comportements des élèves observés en classe.

Profil élèves (117)	Informations relatives aux éléments caractéristiques des élèves observées en classe	Déplacements élèves (8)	Déplacement des élèves en classe pendant la période de lecture du journal
		Interventions élèves (30)	Informations relatives aux interventions des élèves
		Intérêts élèves (5)	Informations relatives aux intérêts que présentent les élèves
		Niveau élèves (2)	Informations relatives au niveau de classe des élèves
		Sujets discussion (13)	Sujets de discussion entre les élèves n'ayant pas de lien avec la lecture du journal
Profil enseignants (23)	Informations relatives aux éléments caractéristiques des enseignants observés en classe	Déplacements enseignants (9)	Déplacement des enseignants en classe pendant la période de lecture du journal
		Enseignants (14)	Informations relatives aux enseignants
Environnement scolaire (46)	Informations relatives au contexte scolaire observé	Bruit corridor (5)	Informations relatives au bruit provenant du corridor ou des locaux environnements
		Horaire classe (10)	Horaire des périodes en classe.
		Intercom (2)	Informations relatives aux messages diffusés à l'intercom de l'école
		Musique classe (5)	Informations relatives à la musique en classe
		Pause (10)	Informations relatives à la pause entre les périodes
		Rangement (2)	Informations relatives au rangement disponible pour les effets scolaires des élèves
		Silence (12)	Les élèves lisent en silence pendant la période de lecture
Influences et Valeurs (16)	Informations relatives aux influences et valeurs observées en classe	Influence Média (5)	Informations relatives à l'influence des Médias sur les jeunes
		Questions réflexion (4)	Questions amenant les élèves à une réflexion sur un sujet en particulier
		Respect (5)	Informations relatives à la notion de respect
		Récupération (2)	Informations relatives à la récupération au CFER

APPENDICE E

Tableaux thématiques des données des entrevues avec les enseignants

Tableau 11
Tableaux thématiques des données des entrevues avec les enseignants

Thématique : Outils pédagogiques (294/471 unités de sens)			
Catégories (fréquence)	Définition de la catégorie	Codes (fréquence)	Définition des codes
Journal (84)	Toutes informations permettant de décrire l'utilisation du journal à l'intérieur de la formation des élèves	Lecture à haute voix (1)	Informations relatives à la lecture à haute du journal par les élèves
		U.J. Autres activités (5)	Utilisation du journal : Autres activités pouvant être faites avec le journal
		U.J. Enseignants (5)	Utilisation du journal : Est-ce le même enseignant qui assure l'activité du journal? Rôle de l'enseignant
		U.J. Modification année (12)	Utilisation du journal: Informations relatives à la modification de l'utilisation du journal au courant de l'année
		U.J. Modification groupes (10)	Utilisation du journal: Informations relatives à la modification de l'utilisation du journal par rapport au groupes, 1e, 2e
		U.J. Photocopie article (4)	Utilisation du journal : Informations relatives à l'utilisation de photocopie d'article pour la réalisation d'activités pédagogiques
		U.J. Rôle (4)	Utilisation du journal : informations relatives au rôle du journal à l'intérieur de la formation des jeunes du CFER
		U.J. Temps consacré (10)	Utilisation du journal : Informations concernant le temps consacré à la lecture et à l'utilisation du journal dans le cadre de la formation en classe
		U.J. Thèmes abordés (13)	Utilisation du journal : Informations concernant les thèmes abordés à partir de la lecture du journal

		Utilisation journal (20)	Informations relatives à l'utilisation du journal faite en classe
Fichier orthographique (53)	Toutes informations permettant de décrire l'utilisation du fichier orthographique à l'intérieur de la formation des élèves	U.F.O Fréquence (3)	Utilisation du fichier orthographique: fréquence à laquelle le fichier est utilisé en classe
		U.F.O. Autres activités (2)	Utilisation du fichier orthographique : Autres activités faites à partir du contenu du fichier orthographique
		U.F.O. Liste de mots (5)	Utilisation du fichier orthographique : informations faisant référence à une liste de mots pour la réalisation du fichier orthographique
		U.F.O. Modification année (4)	Utilisation du fichier orthographique : Modification de l'utilisation du fichier au courant de l'année
		U.F.O. Modifications groupes (6)	Utilisation fichier orthographique : Modification de l'utilisation du fichier orthographique par rapport aux groupes, 1e, 2e ou 3e selon le cas
		U.F.O. Moment (5)	Utilisation du fichier orthographique : Information concernant le moment où est utilisé le fichier
		U.F.O. Réinvestissement vocabulaire (10)	Utilisation du fichier orthographique : Réinvestissement du vocabulaire contenu dans le fichier
		U.F.O. Rigueur (1)	Utilisation du fichier orthographique : informations relatives à la rigueur du travail espérer lors de la réalisation du fichier orthographique
		Utilisation Fichier orthographique (17)	Informations relatives à l'utilisation du fichier orthographique en classe
		Ordre et méthodologie (2)	

Cartable (42)	Toutes informations permettant de décrire l'utilisation du cartable dans la formation des élèves	U.C. contenu (7)	Utilisation du cartable: Détails sur son contenu
		U.C. Importance élèves (2)	Utilisation du cartable: L'importance que l'élève accorde à son cartable
		U.C. liens journal (1)	Utilisation cartable : les liens existants entre le journal et le cartable
		U.C. Mise à jour (2)	Utilisation cartable: Informations relatives à la mise à jour du cartable faite en classe
		U.C. Modifications année (2)	Utilisation cartable: Informations relatives à la modification de l'utilisation du cartable au courant de l'année
		U.C. Modifications groupes (2)	Utilisation cartable: Informations relatives à la modification de l'utilisation du cartable par rapport au groupe d'élèves, 1e année, 2e année ou 3e année selon le cas
		U.C. Moment (3)	Utilisation cartable : Informations relatives au moment de l'utilisation du cartable dans le cadre de la formation en classe
		U.C. Rôle (12)	Information concernant le rôle du cartable dans la formation des élèves
		Utilisation cartable (9)	Informations relatives à l'utilisation du cartable en classe
Caravane (67)	Toutes informations permettant de décrire l'apprentissage de la caravane dans la formation des élèves	A.C. Adaptation texte (5)	Apprentissage caravane: adaptation du texte par l'élève
		A.C. Explication texte (5)	Apprentissage caravane: Explication du texte de la caravane par l'enseignant
		A.C. Modifications groupes (2)	Apprentissage caravane : Modification de l'apprentissage et de la réalisation de la caravane par rapport aux groupes, 1e, 2e ou 3e selon le cas
		A.C. Présentation (9)	Apprentissage caravane: Pratique de présentation devant un public

		A.C. Rôle (6)	Apprentissage de la caravane : rôle que joue l'activité de la caravane dans le développement de l'élève
		A.C. Rôle de l'enseignant (7)	Apprentissage caravane : Le rôle que l'enseignant doit jouer lors de l'apprentissage de la caravane et pendant la présentation de celle-ci
		A.C. Stratégies mémorisation (4)	Apprentissage caravane : Stratégies de mémorisation utilisées
		A.C. Temps consacré (5 unités de sens)	Apprentissage caravane : Temps consacré à l'apprentissage du texte et à la préparation de la présentation
		A.C. Vidéo (4)	Apprentissage de la caravane : référence à la bande vidéo créée par le réseau pour l'apprentissage de la caravane; exercice vidéo proposé
		A.C: Thèmes abordés (3)	Apprentissage caravane : Informations sur les thèmes abordés autour de l'apprentissage la caravane
		Apprentissage de la caravane (17)	Informations relatives à l'apprentissage de la caravane
Ressources didactiques (48)	Toutes informations permettant de décrire les ressources didactiques à l'intérieur de la formation des élèves	Autres matériels didactiques (38)	Autres matériels didactiques utilisés pour la formation des élèves
		G.P. Tests diagnostiques (1)	Guide pédagogique: informations relatives aux tests diagnostiques à faire passer aux élèves
		Guide pédagogique (2)	Informations relatives à l'utilisation du guide pédagogique du réseau CFER par les enseignants
		Recherche Internet (6)	Informations relatives à la recherche Internet faite par l'enseignant et/ou les élèves sur différents thèmes abordés

		Scénarios pédagogiques (1)	Informations relatives au développement de scénarios pédagogiques permettant d'exploiter les outils pédagogiques
--	--	-------------------------------	--

Thématiques : Composantes pédagogiques (175/469 unités de sens)			
Catégories (fréquence)	Définition de la catégorie	Codes (fréquence)	Définition des codes
Contexte pédagogique (25)	Toutes informations permettant de définir le contexte pédagogique que l'on retrouve dans les CFER	Clientèle (1)	Informations concernant le type de clientèle d'élèves qui fréquente les CFER
		Compétences enseignants (3)	Informations relatives aux compétences acquises ou à développées des enseignants oeuvrant en contexte CFER
		Éducatons des adultes (4)	Informations relatives aux programmes d'éducation aux adultes pour les élèves du CFER
		Orientation scolaire (4)	Informations relatives à l'orientation scolaire des élèves en contexte CFER
		Production vs formation (5)	Informations relatives à la répartition de la production de l'entreprise et de la formation dans le cadre du programme CFER
		Programme CFER (7)	Informations relatives au programme CFER
		Tâche globale (1)	Informations relatives à la tâche globale en vigueur dans le programme CFER
Interventions pédagogiques (38)	Toutes informations permettant de décrire les interventions pédagogiques utilisées à l'intérieur de la formation des élèves	Activités culturelles (3)	Activités culturelles et sorties scolaires organisées pour les élèves dans le cadre de leur formation au CFER
		Apprentissage par projet (5)	Informations relatives à l'apprentissage par projet à l'intérieur de la formation
		Approches Pédagogiques (5)	Informations relatives à différentes approches pédagogiques utilisées en classe

		Devoirs (1)	Informations relatives à la réalisation de devoirs par les élèves des CFER
		Évaluation (9)	Informations relatives au type d'évaluation effectué auprès des élèves dans le cadre de leur formation
		Formation enseignants (1)	Informations relatives à la formation continue des enseignants à l'intérieur du programme CFER
		Liens outils (12)	Informations relatives aux liens qui peuvent exister entre les outils pédagogiques
		Préparation CV (2)	Informations relatives à la préparation du CV des élèves
Matières de formation (69)	Toutes informations permettant de décrire les matières à l'intérieur de la formation des élèves	FPS (1)	Informations relatives à la formation personnelle et sociale à l'intérieur de la formation
		Géographie (11)	Informations relatives à l'apprentissage de la géographie à l'intérieur de la formation
		Histoire (6)	Informations relatives à l'apprentissage des notions d'histoire dans la formation
		Informatique (7)	Informations relatives à l'enseignement et l'apprentissage de l'informatique à l'intérieur de la formation
		Intégration des Matières (18)	Informations relatives à l'intégration des matières (français, mathématiques, géographie, histoire, FPS) par l'entremise des outils pédagogiques utilisés
		Mathématiques (26)	Informations relatives à l'apprentissage des mathématiques
		Autres lectures (9)	Informations relatives à d'autres types de lecture faite par les élèves
		Autres programmes de formation (4)	Autres programmes de formation offerte aux élèves du CFER

Développement compétences (43)	Toutes informations permettant de décrire et définir les compétences développées chez les élèves par la formation au CFER	Communication Orale (6)	Informations relatives à différentes formes de communication orale dans le cadre de la formation
		Compétences lecture et écriture (13)	Informations concernant le développement de compétences en lecture et écriture des élèves
		Compétences Transversales (3)	Informations relatives au développement de compétences transversales à l'intérieur du programme de formation
		Initiative recherche (3)	Informations relatives à l'initiative des élèves à faire des recherches supplémentaires sur des sujets abordés en classe
		Production écrite (5)	Informations relatives aux activités favorisant la production écrite dans le cadre de la formation

APPENDICE F

Tableaux thématiques des données des entrevues avec les fondateurs

Tableau 12
Tableaux thématiques des données des entrevues avec les fondateurs

Thématique : Outils pédagogiques (187/301 unités de sens)			
Catégories (fréquence)	Définition de la catégorie	Codes (fréquence)	Définition des codes
Journal (55)	Toutes informations permettant de décrire l'utilisation du journal à l'intérieur de la formation des élèves	F- Choix journal (2)	Informations concernant le choix du journal qui devrait être utilisé en contexte CFER selon les fondateurs
		F- Connaissance du monde (3)	Informations relatives au développement des connaissances sur le monde à l'intérieur de la formation
		Lecture à haute voix (1)	Informations relatives à la lecture à haute du journal par les élèves
		U.J. Autres activités (4)	Utilisation du journal : Autres activités pouvant être faites avec le journal
		U.J. Enseignants (10)	Utilisation du journal : Est-ce le même enseignant qui assure l'activité du journal? Rôle de l'enseignant
		U.J. modification année (2)	Utilisation du journal: Informations relatives à la modification de l'utilisation du journal au courant de l'année
		U.J. Modification groupes (2)	Utilisation du journal: Informations relatives à la modification de l'utilisation du journal par rapport au groupes, 1e, 2 ^e
		U.J. Rôle (12)	Utilisation du journal : informations relatives au rôle du journal à l'intérieur de la formation des jeunes du CFER

		U.J. Temps consacré (2)	Utilisation du journal : Informations concernant le temps consacré à la lecture et à l'utilisation du journal dans le cadre de la formation en classe
		U.J. Thèmes abordés (5)	Utilisation du journal : Informations concernant les thèmes abordés à partir de la lecture du journal
		Utilisation journal (12)	Informations relatives à l'utilisation du journal faite en classe
Fichier orthographique (45)	Toutes informations permettant de décrire l'utilisation du fichier orthographique à l'intérieur de la formation des élèves	U.F.O Fréquence (1)	Utilisation du fichier orthographique : fréquence à laquelle le fichier est utilisé en classe
		U.F.O. Autres activités (6)	Utilisation du fichier orthographique : Autres activités faites à partir du contenu du fichier orthographique
		U.F.O. Dictionnaire (5)	Utilisation du fichier orthographique : informations relatives à l'utilisation du dictionnaire dans le cadre de la réalisation du fichier orthographique
		U.F.O. Liste de mots (1)	Utilisation du fichier orthographique : informations faisant référence à une liste de mots pour la réalisation du fichier orthographique
		U.F.O. Modification année (1)	Utilisation du fichier orthographique : Modification de l'utilisation du fichier au courant de l'année
		U.F.O. Modifications groupes (4)	Utilisation fichier orthographique : Modification de l'utilisation du fichier orthographique par rapport aux groupes, 1e, 2e ou 3e selon le cas

		U.F.O. Moment (4)	Utilisation du fichier orthographique: Information concernant le moment où est utilisé le fichier
		U.F.O. Réinvestissement vocabulaire (5)	Utilisation du fichier orthographique : Réinvestissement du vocabulaire contenu dans le fichier
		U.F.O. Rigueur (3)	Utilisation du fichier orthographique : informations relatives à la rigueur du travail espérée lors de la réalisation du fichier orthographique
		U.F.O. Rôle (4)	Utilisation du fichier orthographique : informations relatives au rôle du fichier orthographique à l'intérieur de la formation des jeunes du CFER
		U.F.O. Rôle enseignants (4)	Utilisation du fichier orthographique : informations relatives au rôle que doit jouer l'enseignant dans la réalisation du fichier orthographique
		Utilisation Fichier orthographique (7)	Informations relatives à l'utilisation du fichier orthographique en classe
Cartable (27)	Toutes informations permettant de décrire l'utilisation du cartable dans la formation des élèves	U.C. Contenu (3)	Utilisation du cartable: Détails sur son contenu
		U.C. Importance élèves (4)	Utilisation du cartable: L'importance que l'élève accorde à son cartable
		U.C. liens journal (2)	Utilisation cartable : les liens existants entre le journal et le cartable
		U.C. Mise à jour (1)	Utilisation cartable: Informations relatives à la mise à jour du cartable faite en classe

		U.C. Modifications groupes (2)	Utilisation cartable: Informations relatives à la modification de l'utilisation du cartable par rapport au groupe d'élèves, 1e année, 2e année ou 3e année selon le cas
		U.C. Rôle (12)	Information concernant le rôle du cartable dans la formation des élèves
		Utilisation cartable (3)	Informations relatives à l'utilisation du cartable en classe
Caravane (48)	Toutes informations permettant de décrire l'apprentissage de la caravane dans la formation des élèves	A.C. Adaptation texte (4)	Apprentissage caravane: adaptation du texte par l'élève
		A.C. Explication texte (2)	Apprentissage caravane: Explication du texte de la caravane par l'enseignant
		A.C. Présentation (7)	Apprentissage caravane: Pratique de présentation devant un public
		A.C. Rôle (2)	Apprentissage de la caravane : rôle que joue l'activité de la caravane dans le développement de l'élève
		A.C. Rôle de l'enseignant (9)	Apprentissage caravane : Le rôle que l'enseignant doit jouer lors de l'apprentissage de la caravane et pendant la présentation de celle-ci
		A.C. Stratégies mémorisation (8)	Apprentissage caravane : Stratégies de mémorisation utilisées
		A.C. Temps consacré (2)	Apprentissage caravane : Temps consacré à l'apprentissage du texte et à la préparation de la présentation
		A.C. Vidéo (6)	Apprentissage de la caravane : référence à la bande vidéo créée par le réseau pour l'apprentissage de la caravane; exercice vidéo proposé

		Apprentissage de la caravane (8)	Informations relatives à l'apprentissage de la caravane
Ressources didactiques (12)	Toutes informations permettant de décrire les ressources didactiques à l'intérieur de la formation des élèves	Autres matériels didactiques (11)	Autres matériels didactiques utilisés pour la formation des élèves
		Guide pédagogique (1)	Informations relatives à l'utilisation du Guide pédagogique du Réseau CFER dans la planification de l'enseignement

Thématiques : Composantes pédagogiques (114/301 unités de sens)			
Catégories (fréquence)	Définition de la catégorie	Codes (fréquence)	Définition des codes
Contexte pédagogique (32)	Toutes informations permettant de définir le contexte pédagogique que l'on retrouve dans les CFER	Clientèle (4)	Informations concernant le type de clientèle d'élèves qui fréquente les CFER
		Compétences enseignants (5)	Informations relatives aux compétences acquises ou à développées des enseignants oeuvrant en contexte CFER
		Éducatons des adultes (3)	Informations relatives aux programmes d'éducation aux adultes pour les élèves du CFER
		F- Disposition classe (2)	Informations sur la disposition de la classe préconisée dans les CFER
		Orientation scolaire (5)	Informations relatives à l'orientation scolaire des élèves en contexte CFER
		Production vs formation (1)	Informations relatives à la répartition de la production de l'entreprise et de la formation dans le cadre du programme CFER
		Programme CFER (9)	Informations relatives au programme CFER

		Tâche globale (3)	Informations relatives à la tâche globale en vigueur dans le programme CFER
Interventions pédagogiques (54)	Toutes informations permettant de décrire les interventions pédagogiques utilisées à l'intérieur de la formation des élèves	Activités culturelles (2)	Activités culturelles et sorties scolaires organisées pour les élèves dans le cadre de leur formation au CFER
		Approches Pédagogiques (4)	Informations relatives à différentes approches pédagogiques utilisées en classe
		Évaluation (10)	Informations relatives au type d'évaluation effectué auprès des élèves dans le cadre de leur formation
		F- Connaissance de soi (2)	Informations relatives à la formation sur la connaissance de soi qui devrait être en vigueur dans les CFER selon les fondateurs
		F- Grammaire (3)	Informations relatives à l'enseignement de la grammaire
		F- Utilisation outils (3)	Informations relatives à l'utilisation des outils pédagogiques à l'intérieur de la formation des CFER
		F-Objectif formation (14)	Informations relatives aux objectifs de formation fixés par les fondateurs
		Formation enseignants (6)	Informations relatives à la formation continue des enseignants à l'intérieur du programme CFER
		Liens outils (10)	Informations relatives aux liens qui peuvent exister entre les outils pédagogiques
Matières de formation (10)	Toutes informations permettant de décrire les matières à l'intérieur de la formation des élèves	Géographie (1)	Informations relatives à l'apprentissage de la géographie à l'intérieur de la formation

		Histoire (1)	Informations relatives à l'apprentissage des notions d'histoire dans la formation
		Intégration des Matières (6)	Informations relatives à l'intégration des matières (français, mathématiques, géographie, histoire, FPS) par l'entremise des outils pédagogiques utilisés
		Mathématiques (2)	Informations relatives à l'apprentissage des mathématiques
Développement compétences (18)	Toutes informations permettant de décrire et définir les compétences développées chez les élèves par la formation au CFER	Compétences lecture et écriture (3)	Informations concernant le développement de compétences en lecture et écriture des élèves
		Compétences transversales (5)	Informations relatives au développement de compétences transversales à l'intérieur du programme de formation
		F- Réussite (4)	Informations relatives à l'expérience de réussite vécue par les élèves
		Production écrite (6)	Informations relatives aux activités favorisant la production écrite dans le cadre de la formation